مدخل إلى
الإدارة التربوية

الدكتور عبد الله بالقاسم العرفي
الدكتور عباس عبد مهدي

منشورات
جامعة قاريونس
بنغازي

مَدخَل إلى
الإدَارة التربَويَّة

مدخل إلى

الإدارة التربوية

الدكتور عبد الله بالقاسم العرفي

كلية الآداب والتربية

جامعة قاريونس

الدكتور عباس عبد مهدي

كليّة التربية (ابن رُشد)

جامعة بغداد



رقم الايداع 2078 / 95

دار الكتب الوطنية - بنغازي

الطبعة الاولى 1996 م .





إهـــــــداء

إلى العاملين في ميدان التربية

والمهتمين بشؤون هذا الميدان

نهدي هذا الكتاب



مقدمة

تعد الإدارة التربوية أحد المقومات الأساسية للعملية التربوية. وإن نجاح المقومات الأخرى أو إخفاقها في أداء مهامها يتوقف على مدى كفاية الإدارة التربوية في تحقيق أهدافها. ولذلك فقد احتلت أهمية خاصة بوصفها الجهة المسؤولة عن تخطيط السياسة التربوية، وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية على مستوى البلاد.

يتناول الكتاب الحالي بعض المفاهيم والنظريات والأفكار الأساسية ذات العلاقة بالإدارة العامة والإدارة التربوية بهدف الإسهام في إعداد طلبة قسم «التخطيط التربوي والإدارة التعليمية» لممارسة العمل الإداري في المؤسسات التربوية عند إكمالهم متطلبات الدراسة.

ولتحقيق هذا الهدف، فقد تضمن الكتاب تسعة فصول:

- اشتمل الفصل الأول على مفهوم الإدارة وتطوره، وتقديم فكرة موجزة عن نشأة علم الإدارة، وتعريفات متعددة للإدارة والإدارة التربوية.
- وتناول الفصل الثاني خصائص الإدارة التربوية وعناصرها ومستوياتها والعوامل المؤثرة فيها.
- وتضمن الفصل الثالث النظامين المركزي واللامركزي في الإدارة التربوية ومزايا وعيوب هذين النظامين، مع تقديم تعريفات وافية لهذين المفهومين.
- وتطرق الفصل الرابع إلى انماط الإدارة التربوية مع بيان أي منها أكثر ملاءمة للتطبيق في المجال التربوي.

- واقتصر الفصل الخامس على نظريات الإدارة والإدارة التربوية ونماذجها، مع مقدمة عن معنى النظرية ومفهومها.

- وتناول الفصل السادس موضوع الاتصال من حيث مفهومه ووظائفه ونماذجه وأنواعه.

- واشتمل الفصل السابع على موضوع الدافعية والإدارة والعلاقة بينهما، حيث تم التطرق إلى مفهوم الدافعية والحاجات وتصنيفها ودافعية الاداء ودافعية الانتماء ودافعية القوة، مع عرض لنظرية «التوقع للدافعية».

- وتضمن الفصل الثامن موضوع العلاقات الإنسانية من حيث مفهومها وأهميتها والعوامل التي تسهم في تحقيقها، ومسؤولية الادارة التربوية عن تحقيق مناخ مناسب لها.

- أما الفصل التاسع فقد خصص لموضوع القيادة التربوية. وقد استعرضنا فيه بعض التعريفات الخاصة بالقيادة والقيادة التربوية، ونظريات القيادة ونماذجها.

والكتاب الحالي - في ضوء المفردات التي أُلّف بموجبها - يعد مقرراً دراسياً لطلبة السنة الثانية بقسم التخطيط التربوي والإدارة التعليمية، ومرجعاً علمياً للمهتمين بالقضايا والأمور الإدارية التربوية، لما يتضمنه من نظريات ونماذج وموضوعات إدارية يمكن أن يستفيد منها الراغبون والدارسون في مجال الإدارة التربوية.

نأمل أن نكون قد وفقنا في هذا الجهد المتواضع.

والله ولي التوفيق

المؤلفــان

1995/1/23

محتويات الكتاب

الفصل الرابع: أنماط الإدارة التربوية.

الفصل الخامس: نظريات الإدارة التربوية.

الفصل السادس: الاتصال.

الفصل السابع: الدافعية والإدارة.

الفصل الثامن: العلاقات الإنسانية في الإدارة التربوية.

الفصل التاسع: القيادة التربوية

الفصل الأول

مفهوم الإدارة وتطوره

أولاً ـ تمهيد:

مارس الإنسان الإدارة والعمل الإداري منذ العصور السحيقة، عندما استطاع تكوين العائلة، حيث كانت معظم احتياجاته تعد أو تصنع في البيت. وقد تولى رب العائلة مهمة توزيع الأدوار والأعمال بين أفراد عائلته، وقام كذلك بتوجيههم لإنجاز الأعمال المكلفين بها وفقاً لما يريده مستنداً في ذلك إلى خبرته ومعرفته البسيطة.

وعندما أخذت المجتمعات بالتوسع والتطور، وبدأت المدنية بالنمو والحضارة بالازدهار، كثرت مطالب الإنسان وتعددت احتياجاته، ولم يعد البيت قادراً على تلبيتها جميعاً، فظهرت المصانع الفردية الصغيرة التي تعود ملكيتها ـ في الغالب ـ لشخص واحد كان يتولى الاشراف على العمل بنفسه، يساعده عدد من العاملين لقاء اجور معينة.

ولما قامت الثورة الصناعية تغير أسلوب الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وتغير ـ تبعاً لذلك ـ نمط الحياة العائلية بشكل جوهري. وتغير أيضاً مكان الفرد العامل في عملية الإنتاج نتيجة لظهور المكتشفات والاختراعات وإدخال التطورات والتحسينات على أساليب الصناعة، وإدخال الآلة محل اليد. وكان لهذه العوامل أثر في زيادة الإنتاج بشكل ملفت للنظر،

وبخاصة في منتصف القرن التاسع عشر، حيث ظهرت مؤسسات صناعية كبرى ضمن عدة آلاف من العمال.

إن التقدم الصناعي الكبير وكثرة عدد المعامل والمصانع، ونمو أحجامها وزيادة اعداد العاملين فيها، وتعقد إجراءاتها وأساليب إدارتها، أوجب على المؤسسات الصناعية ومؤسسات الدولة المختلفة الاستفادة من الأساليب العلمية الحديثة في إدارة شؤونها، وتطلب الأمر الاستفادة من الفنيين والأخصائيين والاستعانة بخبراتهم لمساعدة مدير المؤسسة في إدارة العمل المكلّف به. فكانت بادرة علم جديد تلوح في الأفق أطلق عليه «علم الإدارة».

ثانياً ـ نشأة علم الإدارة:

يُعد علم الإدارة من العلوم الحديثة نسبياً مقارنة بالعلوم الأخرى؛ إنه وليد القرن العشرين، حيث ظهر أول مفهوم له في عام 1911. وكان ميدان الصناعة وإدارة الأعمال من أولى الميادين التي ظهرت فيها الإدارة كأسلوب علمي منظم أستخدم في مجال العمل. وكان «فريدريك ونسلو تيلر Fredreick W. Taylor» رائد الحركة العلمية في الإدارة أول من أصدر كتاباً في هذا الميدان أسماه «مبادىء الإدارة العلمية The Principles of Scientific Management» ضمّنه أهم المبادىء والأسس التي ينبغي إعقادها في إدارة المؤسسات الصناعية وغير الصناعية من أجل تحقيق أهدافها بالشكل المطلوب. وأصدر تيلر أيضاً كتابه الثاني الذي أسماه «إدارة الورشة Shop Management» ضمّنه فلسفته في الادارة. «وقد حاول تيلر Taylor إيجاد أفضل الطرق التي تقود إلى زيادة الكفاءة في الإنتاج. وحاول أيضاً قياس الوقت والحركات التي يؤديها العامل عند محاولته إنجاز العمل المكلف به»[1].

---

(1) Abbas A- Mahdi, Elementary school principals's Leadership behavior as perceived by themselves and their techers in Baghdad City, Iraq. Unpublished Doctoral Dissertation, University, of Southern California, 1984, p. 20.

كان الهدف الأساس من عمل تيلر (Taylor) هو البرهنة على أن الإدارة الفضلى هي علم حقيقي يقوم على قوانين وقواعد ومبادىء محددة وواضحة تشكل أساس هذا العلم. كما أراد أن يوضح أن المبادىء الأساسية للإدارة العلمية قابلة للتطبيق على جميع أنواع النشاطات التي يقوم بها الإنسان[1].

لقد اعتقد تيلر Taylor أن الإدارة العلمية ترتكز على محاور ثلاثة أساسية هي[2]:

1 ـ ضرورة دراسة كل خطوة في العملية موضوع البحث.
2 ـ اختيار الموظفين وتدريبهم على الأداء الجيد.
3 ـ تنمية العلاقات بين الرؤوساء والمرؤوسين.

وكان اهتمام تيلر Taylor منصباً بالدرجة الأولى على تحقيق كفاية الإنتاج من خلال التأكيد على المشروع؛ لدرجة أن الإدارة اقتصرت لفترة من الزمن على دراسة العمليات الإدارية المتعلقة بالجانب الإنتاجي، وأهملت الجوانب الأخرى ذات العلاقة بالمعاملين والبيئة التي يمارس فيها العمل[3].

وهذا يعني أن الهدف الأساسي للإدارة العلمية تمركز حول الإنتاج والعملية الإنتاجية دون الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الأخرى المساهمة في العمل. أما إسهامات تيلر Taylor فيمكن تلخيصها بالنقاط الآتية[4]:

1 ـ الحاجة إلى القيام بدراسات الزمن والحركة ووضع مقاييس الأداء.
2 ـ الرقابة الجادة على الأداء.

---

(1) Fredreick W. Taylor, The principles of scientific management. New York: Harper, 1911, P.7.

(2) حسين الدوري، وعاصم الأعرجي، مبادىء الإدارة العامة. بغداد: مطبعة عصام، 1978 ص 42 ـ 43.

(3) نفس المصدر السابق،

(4) إبراهيم الغمري، الإداري. دراسة نظرية وتطبيقية مع مجموعة من الحالات العملية والمبادرات التدريبية. الإسكندرية: دار الجامعات المصرية، 1982 ص 31.

3 ـ تحديد المسؤولية بدقة.

4 ـ الاختيار السليم والتدريب اللازم للافراد العاملين.

لقد استندت الإدارة العلمية إلى فلسفة قامت على المبادىء الرئيسية الآتية:

1 ـ استخدام الأسلوب العلمي في الوصول إلى حلول للمشكلات الإدارية واتخاذ القرارات.

2 ـ اختيار الآلات والمواد والعمال بطريقة علمية سليمة.

3 ـ بعد اختيار العامل المناسب يعهد إليه بأداء عمل محدد، على أن توفر له الإدارة التعليمات والإرشادات المتعلقة بكيفية الاداء الأمثل للعمل.

4 ـ ينبغي أن يكون هناك تعاون كامل بين الإدارة والعامل، وان يعاد توزيع العمل فيما بينهم على أساس توّلي الإدارة مهام التخطيط والتنظيم والرقابة وتوّلي العمال مهام التنفيذ[1].

واعتمدت الإدارة العلمية على مبدأي التعاون والتخصيص وتقسيم العمل. وعدّت التعاون الأسلوب المناسب لحل التناقضات بين العاملين والإدارة. وحددت دور العاملين في تلقي التعليمات وتنفيذها على أساس طريقة الأداء الأفضل التي تم تدريبهم عليها؛ وعدّت حافز الأجور (Wages incentives) بوصفه الحافز الأساس للعاملين[2].

لقد أحدثت حركة الإدارة العلمية آثاراً عميقة في مجالات العمل المختلفة ومنها مجال التربية والتعليم وبخاصة ميدان الإدارة التربوية. إذ كان من بين نتائج هذه الحركة انتقال الإدارة التربوية من إدارة تقليدية جامدة تقوم على الارتجال والخبرات الشخصية المحدودة، إلى إدارة علمية تستخدم الطريقة العلمية إسلوباً ومنهجاً في دراسة المشكلات الإدارية التي تواجهها والعمل على حلها.

---

(1) علي السلمي. تطور الفكر التنظيمي. القاهرة: مكتبة غريب. ص 68.

(2) نفس المصدر السابق، ص 8.

وأعقب حركة الإدارة العلمية ظهور حركة العلاقات الإنسانية (The Human Relations movement) التي سادت للفترة من 1930 ـ 1950. وكان ظهورها بمثابة رد فعل على حركة الإدارة العلمية في تأكيدها على الإنتاج أكثر من تأكيدها على الإنسان. لقد تبنت هذه الحركة وجهة النظر المناقضة لتعاليم الإدارة العلمية؛ إذ ركّزت على أعضاء المنظمة أكثر من تركيزها على إنجاز العمل. ولذلك فالقادة الذين آمنوا بهذه الحركة كثّفوا جهودهم لتشجيع العلاقات الإنسانية بشكل أكثر من التأكيد على إجراءات العمل[1].

لقد أشار كل من سزلاجي وولاس (Szilagui & Wallace) إلى أن حركة العلاقات الإنسانية تميزت بعدد من الاجراءات والأساليب المصممة أصلاً لمساعدة المديرين على تحفيز العاملين. وقد تركّزت هذه الأساليب حول ثلاثة نشاطات إدارية أولية هي:

1 ـ تشجيع العمال على المشاركة في القرارات الإدارية.
2 ـ إعادة تصميم الأعمال بحيث تتيح أكبر قدر ممكن من التحدي ومدى أوسع للمشاركة في نشاطات المنظمة.
3 ـ تحسين مسار الاتصال بين الرئيس والمرؤوسين[2].

كانت حركة العلاقات الإنسانية بمثابة دعوة إلى تصحيح المبادىء والمفاهيم التي جاءت بها حركة الإدارة العلمية. وان المنطق الأساسي الذي اعتمدته هذه الحركة هو أن الإنسان محور العمل الإداري والعنصر الهام في تحديد الإنتاجية. وأيدت هذه المنطق نتائج البحوث والدراسات التي قام بها ميونستر برج (Munster berg) عن التعب الجسيم، ودراسات فزويد (Frued) عن اللاشعور، وبحوث كانون (Canon) عن فسيولوجيا العواطف، وجهود برنس (Prince) في انحلال الشخصية وتكاملها، وغيرهم من الرواد الأوائل

---

(1) Abbas A. Mahdi, Op. Cit., p. 22.

(2) A. D. Szilagyi, and M. H. Wallace, Organizational behavior and performance. 2nd. ed. Santa Monica, Ca.: Goodyear Publishing Co, 1980, P. 104.

الذين حاولوا اكتشاف آفاق جديدة للمشكلات الإنسانية. وكان مجال التنظيم من أهم مجالات الإدارة التي تأثرت بهذه الدراسات والبحوث. . . وأصبح يُنظر إلى مشكلات التنظيم على أنها مظاهر مرضية إنسانية وإجتماعية تتطلب حلولاً ناجحة. وبذلك فقد أصبح مجال العلاقات الإنسانية بشكّل المعرفة الأساسية للإدارة[1].

ويُعد ألتون مايو (Elton Mayo) أحد رواد حركة العلاقات الإنسانية وكان للدراسات التي قام بها في مصانع هاوترن (Hawthorne) أثر في لفت انتباه المهتمين في ميدان الإدارة إلى أهمية السلوك الإنساني في العمل الإداري، ودور العلاقات الإنسانية في العمل وتأثيرها الإيجابي في دفع عملية الإنتاج.

ومن أهم النتائج التي توصل إليها مايو (Mayo) من أبحاثه وتجاربه هي: أن زيادة الإنتاجية تعتمد أساساً على العوامل الاجتماعية والنفسية أكثر من اعتمادها على العوامل المادية؛ وانه يمكن حل الصراع القائم بين العامل والمنظمة إذا أمكن إشباع حاجات العوامل الاجتماعية والنفسية. وهذا يؤدي ـ بدوره ـ إلى رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية[2].

لقد ركّزت حركة العلاقات الإنسانية على ضرورة إشباع الرغبات الإنسانية للعاملين بهدف تحسين إنتاجيتهم، وعدّت التنظيم الذي يوفّر أكبر قدر من الاشباع لهذه الرغبات أعلى التنظيمات كفاءة. وأوضحت إن الأشباع لا يقتصر على الحاجات الاقتصادية أو المادية فحسب، بل هناك حاجات أخرى غير اقتصادية يسعى الإنسان إلى إشباعها.

أما الفروض التي جاءت بها حركة العلاقات الإنسانية والتي تُعد

(1) مجيد دمعة. «بعض الاتجاهات المعاصرة في القيادة التربوية»، في الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1984.
(2) إبراهيم الغمري، الإدارة. . . مصدر سابق، ص 79.

خصائص عامة لها، فيمكن إيجازها بما يأتي:

(أ) إن كمية العمل التي يؤديها العامل لا تتحدد في ضوء طاقته الفسيولوجية وإنما تبعاً لطاقته الاجتماعية.

(ب) تؤدي الحوافز المعنوية وعلاقات العاملين دوراً هاماً في تحديد السلوك الإداري؛ وإن السلوك الفردي للعامل ما هو إلا تعبير عن أفكار الجماعة ورغباتها واتجاهاتها.

(جـ) للتنظيم غير الرسمي أثر على سلوك العاملين، وعلى طبيعة العلاقة بين العاملين والإدارة، وبالتالي على السلوك الإداري؛ لا سيما وأن العاملين في سلوكهم لا يجابهون الإدارة وسياستها أفراداً وإنما بوصفهم أعضاء في جماعة.

ومن أهم المتغيرات التي تؤثر في السلوك الإداري كما حددتها هذه الحركة ما يأتي[1]:

1 ـ المجموعات Groups
2 ـ القيـــادة Leadership
3 ـ الاتصال Communication
4 ـ المشـاركـة Participation

ومن المفاهيم التي روجتها حركة العلاقات الإنسانية مفهوم الروح المعنوي (Morale)، وأثر جماعات العمل، والجو الاجتماعي للعمل وأثره على معنوية العاملين وإنتاجيتهم. وتركز اهتمام هذه الحركة على تدريب المشرفين على العمل والرؤوساء الإداريين على الأسس الصحيحة في التعامل مع الأعضاء العاملين بأسلوب يستم بالطابع الإنساني[2].

---

(1) حسين الدوري وعاصم الأعرجي، مبادىء الإدارة العامة. بغداد: مطبعة عصام 1978، ص 93 ـ 94.

(2) علي السلمي. تطور الفكر التنظيمي. . . مصدر سابق، ص 8.

إن مبالغة أنصار حركة العلاقات الإنسانية في الاهتمام بالجانب الإنساني أدت إلى حالة من التسيب في العمل أثرت سلبياً على مستوى الكفاية الإنتاجية من حيث الكم والنوع. ونتيجة لذلك ظهر اتجاه جديد في الفكر الإداري أطلق عليه «مدخل العملية الادارية» «The Management Process Approach».

إن الإدارة ـ وفقاً لهذا الاتجاه ـ عبارة عن مجموعة وظائف تتخذ شكل دورة أو عملية مستمرة تشتمل على: التخطيط والتنظيم والمتابعة. وتتولى القيادة الإدارية القيام بهذه المهمات. ولذلك فقد زاد الاهتمام بتطوير المهارات والقدرات الإدارية اللازمة لهذه الوظائف؛ وابتكرت أساليب وأدوات تساعد الإدارة على أداء وظائفها بكفاءة عالية تحقق الإنتاجية المطلوبة.

وعلى الرغم من أن هذه الحركة الإدارية لم تغفل العنصر البشري بصورة تامة، إلا أنها لم تضعه في المكان المناسب بوصفه أحد العوامل الأساسية المؤثرة في العمل الإداري أياً كان نوعه[1].

وفي بداية عام 1965 ظهر المدخل السلوكي Behavioral Approach للإدارة الذي قدّم منطقاً متميزاً في العمل الإداري من خلال تأكيده على الإنسان أو السلوك الإنساني بوصفه العامل الرئيسي المحدد لكفاءة الإدارة وقدرتها على تحقيق الأهداف المرسومة لها.

اعتمد هذا المدخل على علوم إنسانية عديدة في محاولة لفهم السلوك الإنساني وتفسيره، والاستفادة من هذا التفسير في التنبؤ بالسلوك المتوقع للعاملين، لتتمكن الإدارة من اتخاذ القرارات الرشيدة في حل المشكلات التي تواجهها لتحقيق أهدافها[2].

---

(1) نفس المصدر السابق، ص 9.

(2) نفس المصدر السابق، ص 10.

لقد حاولت النظريات السلوكية إعطاء تفسيرات واقعية للسلوك الإنساني، والاعتراف بالجوانب السلبية والإيجابية لكل من سلوك الأفراد والإدارة، لتتمكن الإدارة من استخدام كل الطاقات السلوكية للناس في أعمالهم. ومن رواد المدرسة السلوكية كل من: كريس أرجيريس (Chris Argyris) ودوكلاس ماكريكور (Douglas mcgregor)، ورنسس ليكرت (Rensis Likert) وإبراهام ماسلو (A. Maslow)، وفريدريك هرزبرج (F. Herzberg) وجستر برنارد (C. Barnard) وهربرت سايمون (Herbert Simon)، الذين أسهموا في توسيع فكرة النظام المفتوح الذي يشمل البيئة الداخلية للعمل، وعلاقات العاملين، والبيئة المحيطة بالمنظمة وأثرها في كفاءة العمل الإداري، فضلاً عن الموارد البشرية والمادية والهيكل التنظيمي للمؤسسة.

ويمكن تلخيص آراء المساهمين في المدرسة السلوكية بالمبادىء الآتية[1]:

1 ـ يختلف الناس في حاجاتهم وفي طرق إشباعها. فمنهم من تسيطر عليه الحاجات المادية، وقسم آخر تسيطر عليه الحاجة إلى التقدير أو تحقيق الذات. وإن قيام المنظمة بمساعدة العاملين على إشباع حاجاتهم يفيد في إظهار طاقاتهم وقدراتهم إلى أقصىٰ درجة ممكنة.

ووفقاً لما يراه ماسلو (Maslow)، إن الإنسان يبدأ أولاً بمحاولة إشباع حاجاته المادية الأولية، ثم الحاجة إلى الأمان (Security)، فالحاجات الاجتماعية، ثم الحاجة إلى التقدير، وأخيراً الحاجة إلى تحقيق الذات (Self-actualization).

2 ـ يسعى الأفراد إلى أن يكونوا ناضجين وناجحين في العمل، وإلى إظهار

(1) أحمد ماهر، الإدارة. مدخل بناء المهارات. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، 1985، ص 38 ـ 39.

طاقاتهم ليشعروا بالكمال والنجاح عندما يكون العمل مصمماً ومهيئاً ومساعداً على النجاح.

3 ـ يمتلك الأفراد قدراً من الانضباط الذاتي، وإن الرقابة الدقيقة التي قد تفرضها الإدارة تؤذي شعورهم بالانضباط الذاتي. وعليه فإن قيام الإدارة بالرقابة غير المباشرة واشعار العاملين بأنهم مسؤولون عن الأعمال المكلفين بها يمكن أن يعمّق لديهم الاحساس بالانضباط الذاتي، ويشبع لديهم حالة من الرقابة الذاتية على العمل ونتائجه.

4 ـ لدى الافراد قدراً من الحماس والدافعية الداخلية للعمل والاداء المتميز. وتستطيع الإدارة الاستفادة من هذه الدافعية بتوفير الأعمال والظروف المواتية للعمل لإظهار طاقات العاملين وتوظيفها.

5 ـ يسعى الافراد العاملون إلى تحقيق تطابق وتماثل بين أهدافهم وأهداف المنظمة التي يعملون فيها. فإن لم يكن تقاطع بين هاتين المجموعتين من الأهداف، انطلقت الطاقات النفسية والقدرات الفردية لتحقيق هذه الأهداف.

إن إقرار المؤسسات الإدارية واعترافها. بهذه المبادىء يعني اقتناعها بضرورة وضع ممارسات وسياسات إدارية تتمشىٰ مع هذه المبادىء، مثل المرونة في تصميم العمل، ووضع نظم الإشراف المرنة، وتطبيق نظام محكم للرقابة، ووضع أنظمة لتفويض السلطات والصلاحيات، وتنمية المهارات المطلوبة في ممارسة السلطة المفوضة.

إن المداخل المتنوعة لدراسة الإدارة أثرت في تطويرها كعلم جديد وقادت إلى تطورات جديدة في مجالات أخرى من هذا العلم. وبصورة عامة، يمكن القول: إن حركة الإدارة العلمية ركّزت على العمل والإنتاج والهيكل التنظيمي؛ وبالغت حركة العلاقات الإنسانية في تأكيدها على أهمية العنصر البشري، وفي تحديد الشروط المناسبة لتحفيز العاملين على الاسهام

في العمل الإداري؛ في حين وضعت المدرسة السلوكية إسساً ومبادىء جديدة للمنظمة الإدارية ومكوّناتها الأساسية والمتغيرات المؤثرة في السلوك الإدارية؛ ونظرت إلى السلوك الإنساني بوصفه أحد العناصر الرئيسية لتحديد الكفاءة والإنتاج. وأكدت «أن الإنسان بسلوكه وتصرفاته، بأفكاره واتجاهاته، بدوافعه وخبراته هو المحرك الأول للعمل الإداري»[1].

ثالثاً ـ تعريف الإدارة:

لم يكن هناك اتفاق بين العلماء والباحثين في ميدان الادارة على صياغة تعريف محدد لمفهومها. وهذا أمر غير استثنائي مقتصر على علم الإدارة، بل هو حالة قائمة بالنسبة لجميع المفاهيم في العلوم الاجتماعية والإنسانية. ويعود سبب هذا الاختلاف إلى عدة عوامل من أهمها:

(أ) الاطار النظري المعتمد في تحديد المفهوم.

(ب) النظرة الفلسفية أو الفلسفة التي يؤمن بها الباحث والتي تعد أساساً في بناء المفهوم تحديده.

(جـ) الزاوية التي ينظر الباحث من خلالها إلى ذلك المفهوم.

(د) الافتراض أو مجموعة الافتراضات التي تبناها الباحث، والفرضية أو الفرضيات التي استند إليها في توضيح أبعاد ذلك المفهوم وبلّورة مضمونه.

وهكذا، فقد تعددت التعريفات واختلفت من حيث الأسلوب تارة، ومن حيث الفكرة والأسلوب تارة أخرى. وقبل التوصل إلى تعريف واضح ومحدد للإدارة التربوية، لا بد من التطرق إلى مفهوم الإدارة بمعناه العام.

إن الأصل اللاتيني لكلمة إدارة هو «Serve» ويعني الخدمة؛ باعتبار أن من يعمل في الإدارة يؤدي خدمة للآخرين. ولما كان من الصعب إيجاد تعريف شامل متفق عليه، فسوف تقدم مجموعة من التعريفات لعدد من

(1) علي السلمي، السلوك الإنساني في الإدارة. القاهرة: مكتبة غريب. . ص 64.

الباحثين وعلماء الادارة بهدف إعطاء تصور كاف عن معنى هذا المفهوم ودلالته، وبالتالي يترك للقارىء أمر اختيار أحد هذه التعريفات أو بعضها.

عرّفت الإدارة بأنها «العملية أو مجموعة العمليات التي يتم بمقتضاها تعبئة القوى البشرية والمادية وتوجيهها توجيهاً كافياً لتحقيق أهداف الجهاز الذي توجه فيه»[1]. وعرّفت بأنها «تنفيذ الأعمال بواسطة آخرين عن طريق تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة مجهوداتهم»[2]. وهناك من يعرّفها بأنها «توفير نوع من التعاون والتنسيق بين الجهود البشرية المختلفة من أجل تحقيق هدف معين»[3].

أما بوراب (Burrup) فقد عرّفها بأنها «محصلة العمليات التي يتم بموجبها وضع الإمكانات المادية والبشرية لتحقيق أهداف عمل من الأعمال»[4]. في حين عرّفها كلوف (Clough) بأنها «فن قيادة وتوجيه نشاطات مجموعة من الافراد لتحقيق هدف مشترك»[5].

لقد أشار كل من هيرشي وبلا نجارد (Hersey & Blanchard) من خلال مراجعتهما للأدبيات إلى أن من الواضح هناك تعريفات للادارة تساوي عدد الذين كتبوا في هذا الميدان. وان هناك نقطة مشتركة في هذه التعريفات هي أن اهتمام الاداري يتمركز حول إنجاز الأهداف التنظيمية أو أهداف المنظمة التي يديرها. وفي ضوء ذلك، فإنهما يعرّفان الادارة بأنها العمل مع

(1) منصور حسين، ومحمد مصطفى زيدان، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي. القاهرة: مكتبة غريب. 1976، ص 9.

(2) سيد محمد الهواري. الإدارة العامة. المبادىء والنظريات، ط 1. بيروت: مطبعة الانصاف، 1964، ص 10.

(3) عبد الكريم درويش وليلى تكلا. أصول الإدارة العامة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1974، ص 49.

(4) Percye Burrup, Modern High school Administration, New York: Harper & Brothers, 1962, p. 6.

(5) Donald J. Clough, Conceprs in management science, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, 1968, p. 8.

الجماعات والافراد ومن خلالهم لإنجاز الأهداف التنظيمية. والإدارة بموجب هذا التعريف تنطبق على المنظمات كافة، سواء كانت منظمات عمل أو تجارة، أو مؤسسات تربوية، أو مستشفيات، أو منظمات سياسية، أو عائلات[1].

وفي ضوء ما تقدم من تعريفات، يمكن تعريف الإدارة بأنها عملية منظمة هادفة تسعى إلى استخدام أفضل الطرق والأساليب في استثمار الموارد المادية والبشرية وتوظيفها لبلوغ الأهداف المرسومة، بأقل ما يمكن من مال ووقت وجهد عن طريق التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم والمتابعة.

رابعاً ـ تعريف الإدارة التربوية:

هناك بعض الخطوات الأساسية التي تتفق فيها الإدارة التربوية مع الإدارة العامة من حيث اسلوب العمل. إذ يشترك كلا النوعين من الإدارة «في عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم وإنجاز القرارات، ووضع القوانين واللوائح التي تنظم العمل في كل منها»[2].

وتتفق كلتا الإدارتين في الاطار العام للعملية الإدارية، وتختلفان في التفصيلات. ذلك أن التفصيلات الخاصة بالإدارة التربوية تستمد من طبيعة العملية التربوية؛ وكذا الحال بالنسبة للإدارة العامة التي لها تفصيلاتها الخاصة والتي تختلف من مؤسسة إلى أخرى، لاختلاف طبيعة العمل وأهدافه في كل مؤسسة.

ولم يتفق الباحثون والمهتمون في ميدان الادارة التربوية على تحديد تعريف واحد لمفهوم الإدارة التربوية. فقد عرّف فوكس (Fox) الادارة التربوية

(1) Paul Hersey, and Kenneth H. Blanchard, Management of organizational behavior, 4th ed. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice- Hall, 1982, p .3

(2) إبراهيم عصمت مطاوع، وأمينة أحمد حسن. الأصول الإدارية للتربية. ط 4. القاهرة: دار المعارف، 1984، ص 14.

بأنها «كل نشاط تتحقق من ورائه الاغراض التربوية تحقيقاً فعالاً»[1]. وعرّفها مرسي بأنها «مجموعة من العمليات المتشابكة التي تتكامل فيما بينها سواء في داخل المنظمات التعليمية، أو بينها وبين نفسها لتحقيق الأغراض المنشودة من التربية»[2]. وعرّفها دمعة ورهيف بأنها «العمل الفعال المشترك الذي يقوم به الجهاز الإداري الأعلى بمختلف عناصره وتقسيماته الادارية لوضع السياسة التربوية، وإدارة كل نشاط تتحقق من ورائه تلك السياسة»[3]. أما أحمد فقد عرّفها بأنها «الهيمنة العامة على شؤون التعليم بالدولة بقطاعاته المختلفة، وممارستها باسلوب يتفق مع متطلبات المجتمع والفلسفة التربوية السائدة فيه»[4].

وهناك من ينظر إلى الإدارة التربوية بوصفها أحد فروع الدراسة العلمية المتخصصة التي تهتم بمعالجة شؤون المعلمين والطلبة وقضاياهم؛ والمنهج الدراسي وما يتضمنه من مواد دراسية وطرائق تدريسية ووسائل تعليمية وأجهزة وأدوات مختبرية، فضلاً عن الاهتمام بالأمور المتعلقة بالأبنية المدرسية ووضع الخطة العامة لميزانية التعليم، ومعرفة الحقائق المتعلقة بهذه الأمور كافة، والعمل على التخطيط لها وتنظيمها وتوجيهها لتحقيق الأهداف التربوية[5].

---

(1) جيمس هارولدفوكس، الإدارة المدرسية وعملياتها. ترجمة وهيب سمعان. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1957، ص 10.

(2) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية. أصولها وتطبيقاتها. القاهرة: عالم الكتب، 1988، ص 15.

(3) مجيد دمعة وعلي هداد رهيف. الإدارة التربوية. أسسها النظرية ومجالاتها العملية. بغداد: مطبعة الجامعة، 1976، ص 23.

(4) أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية. دراسات نظرية وميدانية. منها: دار المطبوعات الجديدة 1985، ص 6.

(5) طه الحاج الياس، الإدارة التربوية والقيادة. مفاهيمها، وظائفها، نظرياتها. ط 1. عمان: مكتبة الأقصى، 1984، ص 10.

ويرى بعض الباحثين أن الإدارة التربوية نظام اجتماعي تنتظم فيه جماعة من العاملين التربويين لتأدية مهمات إدارية تربوية ضمن إطار من التفاعل الاجتماعي والعلاقات الإنسانية النبيلة فيما بينهم من جهة، وبين غيرهم من العاملين في مؤسسات الدولة والمجتمع من جهة أخرى لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة للمجتمع(1).

وتأسيساً على ما تقدم، يمكن تعريف الادارة التربوية بأنها: القيادة المسؤولة عن وضع السياسة التربوية للقطر في ضوء الفلسفتين الاجتماعية والتربوية السائدتين، وفي ضوء توجيهات القيادة السياسية، والعمل على تنفيذ تلك السياسة لتحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع من خلال أجهزتها الإدارية في المناطق التعليمية المختلفة.

خامساً ـ تطور الإدارة التربوية:

لم تظهر الإدارة التربوية علماً مستقلاً عن الإدارة العامة، إلا في عام 1946 عندما أخذت مؤسسة كلوج (W. K. Kellogg Foundation) بالاهتمام في ادارة المدارس العامة أو الرسمية Public Schools. حيث أسهمت هذه المؤسسة بتقديم منح قُدّرت بتسعة ملايين دولار إلى الجامعات لدراسة الادارة التربوية وتطويرها، وذلك منذ عام 1946 إلى عام 1959. وكانت هذه المنح محفزاً قوياً لقيام الجامعات بإجراء دراسات أساسية حول الإدارة التربوية بهدف التوصل إلى صياغة نظرية لها. ومن بين الجامعات التي حظيت بنصيب كبير من هذه المنح جامعة ولاية أوهايو (The Ohio State University) وجامعة شيكاغو (The University of Chicago).

ويُعد تشكيل مجلس الجامعات للإدارة التربوية (UCEA) في الولايات

---

(1) تيسير الدويك، وآخرون. أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، عمان: دار الفكر، ص 56.

المتحدة الاميركية عام 1954 أحد المؤشرات الواضحة على تطوير الإدارة التربوية. فقد أسهم هذا المجلس في تقديم وسائل التعاون المختلفة بين الجامعات بغية تحسين إعداد الاداريين في المدارس والاشراف على برنامج شامل للاشراف التربوي[1].

ومما ساعد على تطور الادارة التربوية ظهور العديد من المؤلفات والكتب التي أسهمت في تعميق المفاهيم النظرية للإدارة وتوضيح مضامينها؛ فضلاً عن الدراسات الميدانية والتطبيقية والمجلات العلمية والدوريات المتخصصة في مجال الإدارة عامة والإدارة التربوية بشكل خاص، وما هيأته للدارسين والباحثين في الإدارة التربوية من فرصة لتطوير أنفسهم ونشر أبحاثهم ودراساتهم.

لقد بدأ الاهتمام بالإدارة التربوية أول الأمر في الجامعات الأميركية حيث أُعدت البحوث والدراسات الخاصة في هذا الميدان. وأخذت هذه البحوث والدراسات تتزايد عاماً بعد عام. وكان من نتيجة ذلك أن أصبحت الإدارة التربوية علماً مستقلاً قائماً بذاته.

وقد انتقل هذا العلم إلى أوروبا حيث فرض وجوده في مناهج الجامعات الأوروبية. ففي بريطانيا حصلت الإدارة التربوية ـ كعلم ـ مزيداً من الاهتمام والبحث والدراسة وذلك في عام 1967، بعد حصول قسم الإدارة التربوية في كلية التربية بجامعة لندن على منحة مالية ضخمة من مؤسسة كولوست كولبنكيان (Calouste Culbenkoan)، كان لها دور كبير في إعداد وتخطيط برنامج دراسي لتدريب العاملين في وزارة التربية البريطانية على المهمات الإدارية المطلوبة في العملية التربوية[2].

---

(1) Daniel E. Griffiths, Administrative theory, New York: Appleton- Century- Crofts, 1959, pp. 4 - 7.

(2) إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن الأصول الإدارية. مصدر سابق. ص 10.

وانتقلت فكرة الإدارة التربوية ـ كعلم مستقل ـ من القارة الأوروبية إلى الاتحاد السوفيتي (سابقاً)، ثم إلى أقطار العالم الأخرى المتقدمة والنامية على حد سواء. وهكذا أخذ علم الإدارة التربوية يفرض نفسه على العلوم التربوية ويتخذ لنفسه صفة وموقعاً بين هذه العلوم. وأخذت كليات التربية في معظم الجامعات العربية والأجنبية تضمّن في مناهجها الدراسية مواداً في موضوعي الإدارة التربوية والإدارة المدرسية. وقامت كليات التربية في بعض الجامعات العربية والأجنبية بفتح أقسام علمية للإدارة التربوية.

لقد تطورت النظرة إلى الإدارة التربوية تطوراً سريعاً خلال العقدين الماضيين نتيجة عدة عوامل من أهمها ما يأتي[1]:

1 ـ إضفاء الصبغة العلمية على الإدارة واعتبار العاملين فيها أصحاب مهنة.

2 ـ تركّز الدراسة على الإدارة بوصفها ظاهرة سلوك وتفاعل اجتماعي وأداء وعلاقات إنسانية.

3 ـ استخدام النظريات والنماذج في دراسة الإدارة.

4 ـ تحليل الإدارة إلى بعدين رئيسيين، أحدهما يتعلق بالمحتوى والآخر بالطريقة.

5 ـ الاعتراف بالقوى الجديدة التي تشكّل النظرة المتطورة للادارة، مثل: التكنولوجيا المعاصرة، والظواهر السكانية، والتغير، والصراع في النظام القيمي، والتفجر المعرفي، والفلسفات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

6 ـ اهتمام الباحثين بالدراسة العلمية للادارة.

إن المفهوم التقليدي للإدارة التربوية اقتصر على تسهيل عمل المدرسة ومساعدة المعلمين على التكيف مع المناخ المدرسي وتمكينهم من القيام بتدريس المواد الدراسية للمتعلمين ومطالبتهم باستيعابها وإتقانها. وقد أخفق هذا المفهوم في تحقيق التعاون والانسجام بين العاملين، ولم يؤكد أهمية

(1) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق. ص 18.

التعاون وأثره في نجاح العمل المدرسي. وكان من المتوقع قيام مدير المدرسة بالمهام المعهودة إليه كافة وتأديتها على الوجه الأكمل.

ونظراً للتطورات الكبيرة التي طرأت على ميدان الإدارة التربوية، وتغير مفهومها نتيجة لهذه التطورات، فلم تعد مهمتها مقتصرة على جانب واحد، بل تعددت مهامها ووظائفها، وأصبحت «تعنى بتنفيذ السياسة التربوية وما ترسمه لها أجهزتها ذات الطابع السياسي التي تكون وظيفتها الأساسية رسم السياسة التي تتولى تنفيذها الأجهزة المختصة ذات الطابع الاداري»[1]. فضلاً عن اهتمامها بالعلاقات الإنسانية الايجابية بين جميع العاملين. كما تضمنت الخطط والوسائل الكفيلة بتعليم الطلبة وتحقيق رغباتهم وإرضاء طموحاتهم وإقامة علاقات ودية مع المجتمع؛ واعداد اللوائح والتعليمات الخاصة باختيار الموظفين وتشريع القوانين التي تحكم سير العملية التربوية بشكل أفضل وبما يحقق الأهداف التربوية.

سادساً ـ الأدارة علم أم فن؟

اختلف الباحثون في نظرتهم إلى الادارة، وفي تحديد إذا كانت علماً أم فناً، أو أنها تشتمل على العلم والفن معاً. لقد كانت النظرة السابقة إليها على أنها فن من الفنون، ومن يقوم به يحتاج إلى موهبة خاصة وشخصية متميزة تتسم بحسن التصرف في المواقف المختلفة وحل المشكلات؛ وبالقدرة على التخطيط والتنظيم والتنسيق، واستخدام الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة أفضل استخدام؛ وبالقدرة على قبول التجديد والعمل على تحقيق الإبداع والابتكار. وإن كل ما يحتاجه رجل الإدارة ـ وفقاً لهذه النظرة ـ هو صقل الموهبة وتنميتها عن طريق الخبرة والتجربة.

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإدارة قائمة على العديد من القواعد غير المؤكدة؛ وإنها في أول نشأتها كانت أقرب إلى الموهبة الشخصية منها إلى

(1) طه الحاج الياس. الإدارة التربوية والقيادة. . مصدر سابق. ص 11.

العلم المنظم. ولهذا لم يجادل أحد على كونها فن. ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن الإدارة «لا يمكن أن تصل إلى مرتبة العلوم الطبيعية بمبادئها الراسخة حيث يظل للحكم والتقدير الشخصي أثرهما في مساندة كمية المعارف التي تمدها بمبادىء الإدارة، وبالتالي يمكن القول إن الإدارة كممارسة ستظل دائماً نوعاً من الفنون»[1].

وظهر اتجاه آخر نظر إلى الإدارة بوصفها علماً من العلوم لا يعتمد المواهب الخاصة والسمات الشخصية فقط، وهذا العلم يخضع للتطوير ويستند إلى أسس ومبادىء علمية تساعد رجل الإدارة على أداء مهامه على الوجه الأكمل، سواء أكانت لديه الموهبة الخاصة أم لا. ويرى كل من هالبن (Halpin) وكولادارسي (Coladarci) وجيتزلز (Getzels) أن الإدارة أحد ميادين العلوم التطبيقية التي تطبق فيها الأساليب والمبادىء العلمية. ويشير جريفتس (Griffiths) إلى أن الإدارة أو من يمارس العمل الإداري يقوم بتطبيق الأسس العلمية بنفس الأسلوب أو الطريقة التي يستخدمها كل من الطبيب أو المهندس في عمله[2].

ومما يؤكد أن الإدارة علم له أسسه ومبادؤه هو اعتمادها خطط البحث العلمي في بعض مجالاتها مثل التخطيط والتنظيم؛ واعتمادها كذلك على الدراسات السلوكية المرتبطة بالتنظيم الرسمي وغير الرسمي، والعلاقات الإنسانية، وعملية اتخاذ القرارات. وإن الإدارة تتصف بكونها علم بقدر ما تضفيه هذه الصفة على العلوم الإنسانية الأخرى[3].

وهناك اتجاه ثالث يرى أن الإدارة تشتمل على العلم والفن معاً. ذلك

---

(1) إبراهيم الغمري، الإدارة. دراسة نظرية تطبيقية... مصدر سابق ص 14 ـ 15.
(2) إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن. الأصول الإدارية للتربية... مصدر سابق ص 18.
(3) حسين الدوري وعاصم الأعرجي، مبادىء الإدارة العامة... مصدر سابق، ص 22.

أن العلم والفن يكمل أحدهما الآخر. وأن الفن يقوم على العلم ولا يتقدم إلا بتقدم العلم. فالعلم ـ كما يعرّف ـ هو مجموعة من القواعد والمبادىء التي تكتشف بالبحث والتجربة؛ وهو معرفة منظمة تدور حول مجال معين، وتقوم على منهج محدد وتقود إلى نتائج وقوانين متطابقة. أما الفن فيقوم على استخدام المهارة البشرية في تطبيق المبادىء والنظريات العلمية، ويدخل في الاعتبار الخصائص والقدرات الشخصية ولكنه يفترض الإحاطة المسبقة بالمبادىء العلمية. وإن الإلمام بالعلم والفن يزيد من قدرات الإداري وإمكاناته ويساعد على تحقيق أهداف المؤسسة[1][2].

ويشير بعض الباحثين إلى أن الادارة بحاجة إلى الفن قدر حاجتها إلى العلم، وان كلاً من العلم والفن يكملان المفهوم الحقيقي للإدارة. إذ من خلال زيادة البحث العلمي في الميدان الإداري، والتعمق في دراسة الممارسات والخبرات والتطبيقات الإدارية، يمكن إغناء جانب العلم بمزيد من المبادىء والقواعد والأسس التي يصلح تطبيقها في المواقف المتشابهة التي يواجهها الاداري. وعليه يمكن القول، إن الفن في ممارسة العمل الإدارية لا يقل من حيث الأهمية عن المعرفة النظرية بالأمور الإدارية[3].

ويستنتج مما تقدم أن العلم والفن غير متناقضين. إلا أن إلمام الإداري بأحدهما غير كافٍ لنجاحه. إذ ينبغي عليه أن يلم بالمبادىء والأسس العلمية للإدارة، وأن يعرف بمهارته الشخصية في استخدام تلك الأسس والمبادىء، وكيفية التوفيق بين المتعارض منها في ضوء المواقف المتغيرة، وتطويع المبادىء والأسس لتحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة.

(1) صلاح النشواني، التنظيم والإدارة في قطاع الأعمال. القاهرة: دار المعارف بمصر، 1966 ص 15.
(2) سيد محمد قطب وآخرون. الإدارة والتنظيم في مجال التربية الرياضية. الموصل: مطابع جامعة الموصل، 1984، ص 14.
(3) إبراهيم الغمري، الإدارة. دراسة نظرية وتطبيقية.. مصدر سابق، ص 15.

الفصـل الثانـي

الادارة التـربـويـة
خصائصها، عناصرها ومستوياتها

أولاً ـ خصائص الادارة التربوية :

تبوأت الإدارة التربوية مكانة متميزة، وأهمية متزايدة في العصر الراهن وبخاصة في المجتمعات المتقدمة، لما قدمته وما زالت تقدم من إنجازات في مجال النشاطات التي يمارسها الإنسان، وما تقوم به من مهمات لتحقيق أهداف المجتمع. ولم تعد مهمتها مقتصرة على تسيير بعض الأعمال الكتابية ذات الطابع الروتيني، بل أصبحت وظيفة إنسانية تهتم بالإنسان بالدرجة الأولىٰ، وتساير التطورات المعاصرة، وتعمل على تلبية احتياجات المجتمع في ضوء هذه التطورات.

ونظراً لما تحقق من توسع في مجال التربية والتعليم، وتعدد أهداف التعليم وأنواعه، واتساع قاعدته ليشمل جميع المواطنين وبخاصة في المرحلة الابتدائية، وانتشار المدارس مع تواجد التجمعات السكانية وتنوعها من حيث وظائفها وأهدافها؛ فقد أصبحت مهمة الإدارة التربوية من المهام الصعبة والمعقدة، التي تتطلب جهوداً استثنائية لبلوغ أهدافها[1]. وقد أضفى هذا

(1) مجيد إبراهيم دمعة وآخرين. دراسة لواقع الإدارة التعليمية في دولة قطر. «وظائف وأدوار مديري ومديرات المدارس» المجلد الثامن مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. الدوحة: مطابع مؤسسة الخليج للنشر والطباعة، 1984، ص 15.

الأمر على الإدارة التربوية بعض الخصائص التي ميّزتها عن أنواع الادارة الأخرى مثل الادارة الصناعية، وادارة الأعمال والإدارة العامة.

وعلى الرغم من العناصر المشتركة والتسميات المتشابهة بين الادارة التربوية وغيرها من أنواع الإدارة، كالمدخلات والمخرجات والطرق والأساليب والأهداف... إلا أنها تتميز ببعض الخصائص وتنفرد بها. ويأتي هذا التميز من ميدان:

1 ـ ضرورتها الملّحة (Cruciality):

إن الخدمات المتوقعة التي يفترض أن تقدمها المؤسسات التربوية، وارتباط هذه المؤسسات بالبيت وطموحات الآباء وتطلعاتهم نحو أبنائهم، والحاجة إلى إعداد المواطن الصالح، تكون ضرورة ملحّة لتقدم المجتمع ورفاهيته بشكل أكثر من أنواع النشاط الأخرى؛ نظراً لكون التعليم ومؤسساته من الاستراتيجيات القومية الكبرى لشعوب العالم المتقدمة والنامية على حد سواء.

وتعد الإدارة التربوية ذات أهمية متميزة، لأنها تسهم بصورة فاعلة في وضع السياسة التربوية والاشراف على تنفيذها لضمان تحقيق العملية التربوية لأهدافها المرتبطة بحياة المجتمع وأبنائه، حاضراً ومستقبلاً، وهذه السمة تنفرد بها الإدارة التربوية عن أنواع الإدارة الأخرى.

2 ـ المنظور الجماهيري (Public Visibility):

إن التربية موضع اهتمام جميع المواطنين لارتباطها بأعز وأثمن ما يملكه المجتمع، ألا وهو الأبناء. إن ما يحدث في موضع لإنتاج الصلب، مثلا، يبتعد كثيراً من حيث نظرة الجمهور عما يحدث في المدرسة. وإن الوجود المتميز لكل من التربية والمدرسة، له أثره الكبير على العملية التربوية. كما إن تعامل الإدارة التربوية مع العديد من مؤسسات المجتمع، وما يتطلبه هذا التعامل من تفهّم وتعاون لتقديم المساعدة المطلوبة لها في

أداء مهامها يضفي عليها سمة تميزها عن الإدارات الأخرى. فضلاً عن ذلك، فإن المدرسة وما يجري فيها من نشاطات وممارسات تربوية وتثقيفية وتوجيهية تؤثر في المجتمع وتتأثر به. فهي تؤثر في المجتمع وفي حياة أبنائه، وتعمل على تغييرها وتطويرها على وفق متطلبات العصر وضروراته. وبالمقابل تتأثر الإجراءات والسياسات الإدارية وما يسود المجتمع من قيم وعادات وتقاليد على عمل المدرسة، وما يجري في داخلها من نشاطات. كما إن العمل الذي تؤديه الإدارة التربوية معروف للمواطنين الذين يكون بمقدورهم التأثير فيه وتوجيهه الوجهة المناسبة.

وإذا كانت بعض الإدارات تستطيع إجراء بعض التعديلات أو التغييرات داخل المؤسسات المسؤولة عن إدارتها، دون أن يكون لها تأثير مباشر على المجتمع، فإنه يتعذر على الإدارة التربوية إجراء مثل هذا التعديل أو التغيير، لارتباطها المباشر وصلتها الوثيقة بالمجتمع وأبنائه[1].

3 ـ تعقّد وظائفها Complexity of Functions:

تتباين المنظمات فيما بينها من حيث تعقد الوظائف والنشاطات التي تمارسها. فمن الواضح أن العملية التربوية التي تجري داخل الصف تتضمن تعقيداً يفوق ما تتضمنه إدارة أو تشغيل آلة ميكانيكية أو يدوية. وقد تكون العملية التربوية هذه أقل تعقيداً عما تتضمنه إدارة قسم للعلاج النفسي.

إن من إحدى الخصائص المميزة للإدارة التربوية توفر مستوى فني ودرجة من تعقد العمليات والوظائف تفوق المعدل. وهذا التعقيد ـ دون شك ـ يخلق مشكلات تنظيمية كثيرة. كما أن تعقد الثقافة (Culture) في مجتمع ما، وتعقّد القيم الاجتماعية في تلك الثقافة يجعل الإدارة التربوية في موقف حرج وصعب.

ولما كانت الادارة التربوية عملية متكاملة، وُجدت لتنظيم العمل

---

(1) طه الحاج الياس، الإدارة التربوية والقيادة... مصدر سابق، ص 24 ـ 25.

التربوي وتيسيره، وإن وظائفها المعقدة يؤثر بعضها بالبعض الآخر، فإن الخلل أو النقص الذي يحدث في أية وظيفة يؤدي إلى حدوث نتائج غير مرضية في الوظائف الأخرى. وهذا ما يميز الادارة التربوية ويفرض عليها ان يكون عملها متناسقاً ليسهل عليها تحقيق أهدافها[1].

4 ـ إلفة العلاقات الضرورية Intimacy of neccessary relation ships :

يمثل المستوى الفني وإلفة العمليات التعليمية، وما تتضمنه من تفاعلات مباشرة بين العاملين في المدرسة سمة أخرى مميزة للإدارة التربوية. فهناك العلاقات بين المديرين والمعلمين، وبين المعلمين أنفسهم، وبين المعلّمين والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين المعلمين والآباء، وبين الآباء وأبنائهم، وبين المديرين والتلاميذ وأولياء أمورهم والعاملين الآخرين. وهذه العلاقات تحدث يومياً، وتتضمن تفاعلاً مستمراً ومعقداً. ولذا ينبغي أن يسود الاحترام هذه العلاقات. وهذه الحالة تنفرد بها الإدارة التربوية.

5 ـ التأهيل المهني للعاملين Professionalized Staff :

تتشابه المؤسسات التربوية مع غيرها من المؤسسات الادارية في تأكيدها على توافر العاملين المؤهلين تأهيلاً مهنياً. إذ لا بد من توافر مؤهلات معينة لدى المعلمين، وتزويدهم بقدر مناسب من التدريب والاعداد المهني. كما يتطلب من إدارة المدرسة أن تولي اهتماماً كبيراً لتوزيع العاملين فيها، أكثر مما تقوم به إدارة مصنع. لأن القيم المهنية وأحكام المعلمين ودقة الاتصال. . . وما إلى ذلك من أمور تزيد من تعقيد عمل الإدارة، وتفرض عليها درجة من الاعداد والتأهيل المهني المناسبين.

إن المؤسسات التربوية تعمل مع الناس ومن خلالهم، وإنهم يشكّلون مادتها الأساسية. وإن العمل مع البشر لا يسمح باستخدام اسلوب المحاولة والخطأ. وهذا يتطلب من العاملين في هذه المؤسسات أن يكونوا على معرفة

---

(1) نفس المصدر السابق، ص 26.

تامة بقدرات المتعلمين وطاقاتهم وحاجاتهم وتطلعاتهم؛ ومعرفة ما يؤثر فيهم من متغيرات عديدة. ولتحقيق ذلك لا بد من الاعداد والتأهيل المهني لتزويد العاملين في مجال التعليم بالأساليب والطرائق التي تحقق هدف العملية التربوية، فضلاً عن الاعداد العلمي الذي يمكّنهم من إيصال المعارف والمعلومات إلى المتعلمين بالأسلوب السليم.

6 ـ صعوبات التقييم Appraisal Difficulties:

من المعروف أن صعوبات التقييم لعمل المؤسسات التربوية أكثر تعقيداً مقارنة بعمل المؤسسات الادارية الأخرى، وبخاصة على المستوى الفني. إذ كيف يقاس التغير الذي يطرأ على السلوك المعرفي للمتعلم، أو التغير الذي يطرأ على الاتجاهات أو المهارات؟ وما المعيار النهائي لنجاح المؤسسة التربوية؟

بالتأكيد، هناك أجوبة وافية لمثل هذه التساؤلات، إلا أنها أكثر صعوبة وتعقيداً عند التنفيذ، أو عند مقارنتها بحساب عائد مصنع لإنتاج السيارات على سبيل المثال.

إن وجود القوى العديدة في المجتمع والتي تمارس تأثيرها في شخصية المتعلم مثل: البيت والمؤسسات الدينية والمنظمات الاجتماعية وغيرها تجعل عملية قياس أثر المدرسة بمفردها أمراً غير يسير. كما يتعذر ـ في حالات عديدة ـ الحكم على نجاح المدرسة أو إخفاقها في أداء رسالتها. وهذه الصعوبة في عملية التقييم أضفت على الإدارة التربوية طابعاً خاصاً ميّزها عن الإدارات الأخرى.

7 ـ السيطرة النوعية Quality Control:

تهتم معظم المؤسسات بالضوابط المتعلقة بالسيطرة على الجوانب النوعية، مثل نوعية المادة أو المواد الخام، ونوعية الانتاج. وهناك مؤشرات معروفة وثابتة للتأكد من نوعية المواد الخام والمواد المنتجة. ولما كانت

المدرسة الإبتدائية عامة لجميع الأطفال في سن الالزام، وتبعتها المدرسة الثانوية في العديد من أقطار العالم، وأن هناك فترة للالزام، ينبغي أن يقضيها التلميذ بغض النظر عن مدى الاستفادة المتحققة، وحيث أن الإدارة المدرسية تُعنىٰ بالفروق الفردية بين المتعلمين، وأن المدرسة تستقبل تلامذتها بقدرات وقابليات واستعدادات وميول متباينة، فانها لا يمكنها التحكم في نوعية المشمولين بالتعلم؛ لأنها مُلزمة باستيعاب من هم في سن الالزام، مع الأخذ بعين الاعتبار هذا التباين القائم بين المتعلمين، وهذه الحقيقة تميز الإدارة التربوية عن الإدارات في الميادين الأخرى.

ويضيف بعض الباحثين خصائص أخرى للادارة التربوية. فهي تتميز بكونها مهمة اجتماعية تتطلب العمل الجماعي التعاوني؛ وبكونها مسؤولية قومية تتطلب جهداً قومياً لتحقيق الفلسفة التربوية التي يؤمن بها المجتمع؛ فضلاً عن كونها عملية إنتاجية تهدف إلى تنمية المواطن بشكل شامل، وذلك من خلال الكشف عن قدراته واستعداداته وتوظيفها؛ وانها عملية استثمار تهدف إلى تحويل الطاقة البشرية إلى طاقة منتجة مبدعة وخلّاقة[1].

ثانياً ـ عناصر الإدارة التربوية:

لقد سبقت الإشارة إلى أن نجاح أو إخفاق أي عمل في ميدان التربية يعزى إلى ما تؤديه الإدارة التربوية من مهمات. ومن أجل أن تحقق العملية التربوية أهدافها، ينبغي أن تكون وراءها إدارة واعية تعمل على تنسيق جهود العاملين وطاقاتهم، ذلك إن العملية الادارية ـ في جوهرها ـ نشاط هادف لتوجيه الجهود البشرية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة بأساليب ووسائل معينة.

كانت الادارة التربوية في مراحلها الأولى محدودة الوظائف، وكانت جميع الممارسات الإدارية تؤدى بتصميم وتخطيط مسبقين، أو بصورة عفوية

---

(1) تيسير الدويك وآخرين. أسس الإدارة التربوية. . . مصدر سابق.

تلقائية، وأحياناً، ارتجالية. وغالباً ما كانت هذه الممارسات تسير على وفق إحدى الوظائف الأساسية للادارة التربوية التي كان هدفها الرئيس «توفير تعليم جيد للتلاميذ ضمن إطار الأهداف والوسائل المتاحة»[1].

لقد اختلف علماء الادارة في تحديد الوظائف أو العناصر الأساسية للادارة. فقد حددها (فويل Fayol) بالتنبؤ Forecasting، والتخطيط Planning، والتنظيم Organization، والأمر Command. والتنسيق Coordination، والسيطرة أو الرقابة Control. أما «جوليك Gulick» فقد حدد عناصر الادارة بالتخطيط، والتنظيم، وتوفير الملاك أو التوظيف staffing، والتويجه والتنسيق، وكتابة التقارير Reporting، ووضع الميزانية Budgeying في حين حدد «دروكر Drucker» عناصر الإدارة بما يأتي: تحديد الأهداف، التنظيم، التحضير، الاتصال، تحليل أداء المنظمة، وتنمية العاملين.

ويرى الاتحاد الأميركي للاداريين التربويين أن الادارة هي طريقة للتعامل مع الناس لتحقيق أهداف المؤسسة تتم عن طريق: التخطيط، والتوظيف، والتحفيز، والتنسيق، والتقويم. بينما يرى «كريك Gregg» أن االإدارة التربوية تشتمل على: اتخاذ القرارات، والتخطيط، والاتصال، والتأثير والتنسيق، والتقويم.

وعلى الرغم من تعدد عناصر الادارة وتباينها ـ وفقاً لما ذكره علماء الادارة ـ إلا أنه يمكن تحديد العناصر أو الوظائف الآتية بوصفها عناصر أساسية للإدارة التربوية:

1 ـ التخطيط Planning:

يعرّف التخطيط بأنه «تحديد لأهداف المنشأة العامة وللأهداف التفصيلية للادارات المختلفة، ثم إيجاد الوسائل المناسبة لتحقيق هذه

(1) طه الحاج إلياس. الإدارة التربوية والقيادة. . مصدر سابق، ص 36.

الأهداف»[1]. وهناك من يعرّفه بأنه «عملية منظمة واعية لاختيار أحسن الحلول الممكنة إلى أهداف معينة. أو بعبارة أخرى عملية ترتيب الأولويات في ضوء الامكانيات المادية والبشرية المتاحة»[2] ويمكن أن ينظر إلى التخطيط بأنه: تحديد مسبق لما سيتم عمله في المستقبل باختيار أفضل البدائل التي تضمن تحقيق الأهداف.

يُعد التخطيط عنصراً أساسياً من عناصر الادارة التربوية، ويأخذ الأولوية على جميع العناصر الأخرى، لأنه مرحلة التفكير التي تسبق البدء بتنفيذ العمل والتي تنتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما ينبغي عمله وكيف يتم العمل، ومتى؟

وتجدر الاشارة إلى أن التخطيط. والخطة مفهومان مختلفان ينبغي أن نميّز بينهما. فالتخطيط عملية مستمرة، أما الخطة فهي عملية وضع التخطيط على هيئة برنامج مؤقت بمراحل وخطوات وتحديد زمني ومكاني[3]. وقد تكون الخطة رسمية أو غير رسمية. وإن ما يميز الخطة الرسمية هو وجودها موّثقة، بينما تكون الخطة غير الرسمية غير مدوّنة ومتناثرة عبر الإدارات المختلفة. إن «وجود خطة رسمية يساعد كثيراً في وضع أسس الرقابة والمتابعة، حيث لا يمكن إجراء أي رقابة إلا لوجود خطة تتم الرقابة على أساسها»[4].

هناك أنواع عديدة للتخطيط منها: التخطيط طويل المدى، والتخطيط قصير المدى، والتخطيط الجزئي والتخطيط الشامل. وإن التخطيط المعتمد في ميدان التربية يدعى «التخطيط التربوي». ولتنفيذه ينبغي توافر الإحصاءات

---

(1) إبراهيم الغمري، الإدارة. دراسة نظرية وتطبيقية. . مصدر سابق، ص 281.
(2) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق، ص 256.
(3) نفس المصدر السابق، ص 255.
(4) أحمد ماهر. الإدارة. مدخل بناء المهارات. . . مصدر سابق، ص 112.

المتنوعة والبيانات الدقيقة والإمكانيات المادية والبشرية الضرورية. وهو من أكثر أنواع التخطيط شيوعاً. إذ يوجد نوع من التخطيط دعاه «ستوبلر Stopler» التخطيط دون بيانات، وهناك نوع آخر أسماه بانت «Pant» التخطيط بلا هدف. ومهما اختلفت أنواع التخطيط، فإن جميعها تتطلب ستراتيجية معينة ينبغي تحديدها لضمان نجاح عملية التخطيط. وتشتمل هذه الستراتيجية على ما يأتي[1]:

(أ) تحديد الأهداف بوضوح عند تبنّي الخطة.

(ب) ترتيب الأولويات.

(جـ) التنبؤ باحتمالات المستقبل.

(د) الشمول، الذي يعني تقدير الجوانب المختلفة للإمكانات المادية والبشرية والظروف البيئية والاجتماعية.

(هـ) الواقعية التي يقصد منها مراعاة الظروف والواقع.

(و) المتابعة التي تتم من خلال تنفيذ الخطة.

(ز) التقييم والتقويم، بمعنى تحديد نقاط القوة والضعف.

ولا بد أن نشير هنا إلى أن التخطيط التربوي جزء من التخطيط الشامل، وان التخطيط التعليمي جزء من التخطيط التربوي، ليس من الصحيح وضع حدٍ فاصل بينهما. لأن كليهما يهدفان إلى تطوير الفرد والمجتمع؛ إلا أن عملية التربية أكثر سعة وشمولاً من عملية التعليم، لأنها تهدف إلى تطوير الفرد وتنميته من جميع جوانب شخصيته.

2 ـ التنظيم Organizing:

يعتمد تنفيذ السياسة العامة التي ترسمها السلطة المختصة لأية إدارة على وجود تنظيم دقيق. وتظهر الحاجة إلى التنظيم عندما يشترك في أداء العمل أو النشاط أكثر من شخص واحد. إذ تبدو حاجة كل شخص إلى

(1) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق، ص 257 ـ 258.

التعاون مع غيره لتحقيق الأهداف المشتركة.

ويُعد التنظيم من أهم المهمات الإدارية التي ينبغي أن يعرفها الإداري، ويفهم أبعادها في أثناء ممارسته للعمل الإداري. لأن عدم إدراك الأبعاد التنظيمية يؤدي إلى إدارة غير موضوعية تتعذر فيها القيادة الناجحة لاختلاط الأمور ببعض وتتداخل الاختصاصات، ويحدث النزاع على السلطة بين العاملين القياديين؛ الأمر الذي يؤدي إلى ضياع الإداري وسط هذا التشابك المعقد من العمليات، ومن ثم فشله في أداء مهماته[1].

ويعني التنظيم تحديد الهيكل أو الإطار العام الذي تتوزع فيه جهود العاملين لتحقيق الأهداف. ويعني كذلك، مجموعة من العاملين تعمل سوية بصورة منسقة لتحقيق أهداف محددة، يتعذر تحقيقها لو عمل كل فرد لوحده. ويعرّف التنظيم بأنه «تقسيم المشروع إلى وحدات تنظيمية ووظائف تحدد دور كل فرد وعلاقته بالآخرين بغرض تحقيق أهداف هذا المشروع»[2].

كما يعرّف بأنه «هيكل من العلاقات الشخصية، حيث يتم التمييز بين الأفراد طبقاً للسلطة، المركز، أو الدور الذي يقوم به كل منهم، ونتيجة ذلك تتحدد العلاقات الشخصية، وتميل التصرفات السلوكية للأفراد إلى الالتزام بالأنماط المتوقعة، وبالتالي تقل الفجائية والغموض في تلك التصرفات»[3].

يتضح مما تقدم، أن التنظيم عملية توزيع العمل على العاملين وفقاً لاختصاصاتهم دون حدوث تقاطع؛ واعتماد أساس موضوعي ثابت لتحقيق التكامل بين الوظائف المختلفة التي يؤديها العاملون. لأن هدف التنظيم يتحدد في تمكين الأفراد من العمل وحدة متكاملة، كلٌ يؤدي دوره المعهود

(1) أحمد محمد المصري، الإدارة والمدير العصري. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، 1985، ص 46.
(2) أحمد ماهر، الإدارة. مدخل بناء المهارات. . . مصدر سابق، ص 152.
(3) علي السلمي، تطور الفكر التنظيمي. القاهرة: مكتبة غريب. ص 217.

إليه دون تداخل مع أدوار الآخرين.

ومن خلال استعراض نظريات التنظيم، وما كُتب في هذا المجال، يمكن تثبيت الآراء الآتية بشأن التنظيم[1]:

1 ـ إن التنظيم أداة لتحقيق الأهداف والنتائج أياً كان نوعها.

2 ـ إن التنظيم أداة للتغلب على الصراعات الإنسانية، وتقليل آثار السلوك الفردي المنحرف عن القيم الجماعية.

3 ـ إن التنظيم أداة لزيادة الاستقرار في العلاقات الإنسانية حيث يساعد على تخفيض عدم التأكد Uncertainty والتغير Change في السلوك الإنساني.

4 ـ إن التنظيم أداة للحد من البدائل السلوكية المتاحة للفرد، وبالتالي يساعد على التنبؤ بالسلوك المستقبلي للفرد.

إن الإدارة التربوية ـ مثل غيرها من الإدارات ـ بحاجة إلى نوع من التنظيم الدقيق الذي يمكن من خلاله تحقيق الأهداف العامة وضمان سير العملية الإدارية بشكل منتظم، والحصول على كفاية أفضل في العمل الإداري التربوي. ومن أهم مبررات وجوده ما يأتي:

(أ) إيجاد خطوط للسلطة تساعد على خلق النظام داخل المؤسسة.

(ب) تحسين نوعية العمل وكفاية العاملين من خلال توزيع الأعمال وضمان تنسيقها.

(جـ) تحسين الاتصال بين العاملين في المستويات الإدارية المختلفة من خلال تحديد وسائل الاتصال المناسبة.

أنواع التنظيم:

يوجد نوعان من التنظيم هما: التنظيم الرسمي، وغير الرسمي. فالتنظيم الرسمي يمثل شبكة الاتصال في المنظمة، ويعبّر عن القنوات

---

(1) نفس المصدر السابق، ص 217.

الرسمية التي تمر من خلالها المعلومات. ويؤكد برنارد Bernard «إن التنظيم الرسمي يظهر للوجود إذا توافرت للعاملين الرغبة في الاتصال مع بعضهم بعضاً والرغبة في العمل سوية لتحقيق هدفهم المشترك»[1]. أما التنظيم غير الرسمي فإنه يمثل تلك الشبكة من العلاقات الشخصية والاجتماعية التي تنشأ بين العاملين في المنظمة نتيجة تفاعلهم اليومي قبل العمل وفي أثنائه وبعد انتهائه. وهو نظام من العلاقات الشخصية المتداخلة التي تؤثر في القرارات التي يصدرها التنظيم الرسمي. والتنظيم غير الرسمي لا وجود له في الهيكل التنظيمي للمؤسسة. وهو ـ كما يراه برنارد ـ مجموعة من التفاعلات والاتصالات بين أعضاء التنظيم؛ غير محدد بإطار أو هيكل، وليس له تركيب معين، لأنه في حالة حركة دائمة، وعرضة للتغيير بشكل مستمر؛ يرافق التنظيم الرسمي ويرتبط به. وله آثار هامة عديدة يمكن تلخيصها بالنقطتين الأساسيتين الآتيتين[2]:

1 ـ يخلق لدى العاملين، اتجاهات ومفاهيم وعادات ويشكّل أنماط سلوكهم إلى حد كبير.

2 ـ يسهم في تهيئة الظروف التي يمكن للتنظيم الرسمي أن يمارس في ضوئها أعماله المحددة.

مبادىء التنظيم:

هناك العديد من المبادىء الأساسية للتنظيم بحيث لا يمكن حصرها في قائمة واحدة. وفيما يتعلق بالإدارة التربوية فإن أهم المبادىء المعتمدة لتحقيق تنظيم فعّال ما يأتي:

1 ـ وحدة الهدف Unity of Objective.

---

(1) Cherster Barnard, The Function of the executive. Cambridge, Havard University Press, 1938.

(2) علي السلمي. تطور الفكر التنظيمي. . . مصدر سابق، ص 189.

2 ـ وحدة القيادة Unity of Leadership.

3 ـ نطاق الإشراف Span of Control.

4 ـ تفويض السلطة Delegation of Authority.

5 ـ وحدة الأمر Unity of Command.

6 ـ تدرج السلطة Scalar of Authority.

7 ـ المسؤولية Responsibility.

8 ـ المرونة Flexibility.

9 ـ التنسيق Coordination.

10 ـ تقسيم العمل Division of Labour.

11 ـ التوازن بين المركزية واللامركزية The Balance Between Centralization and Decentralization.

3 ـ التوجيه Directing:

عرّف التوجيه بأنه «العملية التي تضمَن تنفيذ العاملين للمهام الملقاة على عاتقهم. ويتم ذلك باتباع أسلوب قيادي يحقق أهداف المنظمة والعاملين فيها معاً، وباستخدام نوع من الاتصال الفعال الذي يساعد على تحفيز العاملين، وبالتنسيق لجهود العاملين لتحقيق الهدف المشترك وتقييم أداء هؤلاء العاملين[1].

ويُعد التوجيه أحد العناصر الأساسية للعملية الإدارية الذي يعني دفع المشروع للسير بخطى ثابتة ومحددة لتحقيق الأهداف. ويتم ذلك بالتعاون بين الأفراد، وتوافر القيادة المؤثرة التي توجههم لإنجاز الأهداف. والتوجيه على نوعين: أحدهما فني، يقوم به المشرفون التربويون ومدير المدرسة بالنسبة للمعلمين؛ والآخر إداري يقوم به المدير بالنسبة لمرؤوسيه في مستويات الإدارة التربوية كافة، بدءاً من اللجنة الشعبية العامة للتعليم وانتهاءً

(1) إبراهيم الغمري، الإدارة. دراسة نظرية تطبيقية. . . مصدر سابق، ص 365.

بالمدرسة. ويتطلب من المدير الذي يتولى عملية التوجيه الإداري أن يعمل على «خلق الجو المناسب لأداء العاملين لواجباتهم، وإرشادهم لتحسين أسلوب العمل وطريقة الأداء»[1].

وتبدو أهمية التوجيه واضحة من خلال ما يقوم به الموجّهون الإداريون في الأمور الآتية[2]:

(أ) القدرة على استخلاص أكفأ النتائج وأفضلها من التفاعل اليومي بين الرؤوساء والمرؤوسين في المستويات كافة.

(ب) القدرة على إثارة اهتمام العاملين في ميدان التربية بصورة عامة والمعلمين بصورة خاصة لأهداف التربية والتعليم، وخلق الترابط المطلوب بين الأهداف الفردية وأهداف الإدارة التربوية.

(جـ) القدرة على توجيه المعلمين وتحفيزهم على بذل أقصى جهد ممكن لتحقيق الأهداف التربوية، وحل المشكلات التعليمية التي قد تحدث في الصف والمدرسة والبيئة المحلية.

ولتحقيق الأمور أعلاه، ينبغي على القائم بالتوجيه أن يمتلك القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة، والاتصال الفعال مع العاملين والمعلمين، والقيادة الفاعلة المؤثرة.

ويشمل التوجيه ممارسة الإرشاد والإشراف على أداء العاملين، وتتطلب هذه الممارسة إلمام المدير ومعرفته بالكيفية التي يؤدي بها العاملون مهامهم؛ وفهم السياسة التربوية، وإصدار مجموعة من التعليمات والأوامر الخاصة بإنجاز العمل تتسم بالحزم والوضوح، واعتماد التخطيط والتنظيم الدقيقين؛ كما ينبغي أن تتوافر لدى الإداري التربوي ـ فضلاً عما تقدم ـ معرفة

---

(1) إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية... مصدر سابق، ص 208.

(2) نفس المصدر السابق، ص 209.

علمية عن الطبيعة الإنسانية، والخبرات والمهارات اللازمة لدراسة السلوك الإنساني وتحليله.

وتنعكس أهمية التوجيه على العمليات الإدارية التربوية كافة، بوصفه العمل التعاوني المستمر بين المدير والعاملين، والذي يأخذ أساليب متعددة لتحقيق أهداف واضحة ومحددة ومتفق عليها مسبقاً. ويرّكز التوجيه في العملية الإدارية والتربوية على محتواها أولاً، وعلى اختيار الأساليب والوسائل في الممارسات الإدارية التربوية.

لقد تطورت وظيفة التوجيه في العملية التربوية، وتعددت أساليبه وتغيرت النظرة إليه. فقد كان ينظر إليه في السابق على أنه نوع من أنواع التحكم والسيطرة وفرض الرأي الشخصي الارتجالي على العاملين، وتحديد أساليب العمل لهم؛ الأمر الذي يؤدي إلى إضعاف الإبداع والابتكار، وخنق روح المبادرة لدى العاملين. أما اليوم، ونتيجة للتطورات الكبيرة التي حدثت في ميداني العمل الإداري والتربوي، فقد أصبح يُنظر إليه على أنه عمل يؤكد التعاون، وخلق المواقف التعليمية والإدارية الأفضل؛ ويقوم على التفاهم بين العاملين كافة (قادة ومرؤوسين)، ويهدف إلى تحسين العملية الإدارية التربوية بما يضمن بلوغها لأهدافها المقررة.

4 ـ التقويم Evaluation:

ينظر إلى التقويم على أنه إحدى العمليات الهامة المرتبطة بأداء العاملين على مختلف مستوياتهم في العمل. ويقوم على أساس الفحص الدقيق والتحليل الموضوعي لنتائج العمل. ويعتمد التقويم: أداة تدريبية تساعد العاملين على رفع كفايتهم الإنتاجية وتحسينها من حيث الكم والكيف. وهو وسيلة مهمة لمعرفة مدى التقدم الذي حققه الأفراد في بلوغ الأهداف المبتغاة.

ويساعد التقويم على معرفة نقاط القوة والضعف عند تنفيذ عمل ما،

ويعاون على الحصول على الأدلة اللازمة التي يستند إليها في الحكم على فاعلية طريقة أو أسلوب معين. ويمكن الاستفادة منه في وضع خطة موضوعية لمعالجة نقاط الضعف التي تم تشخيصها.

وللتقويم التربوي وسائل متعددة مثل: الاختبارات التحريرية والشفوية، والملاحظة المباشرة، والتقويم الذاتي، والمقابلات الشخصية، والبطاقات المدرسية. أما مجالاته فهي متعددة أيضاً، وتشتمل على قياس التحصيل العلمي للطلبة، وقياس قدراتهم العقلية، وقدراتهم على التكيف مع المناخ المدرسي، وقياس ميولهم واتجاهاتهم، ومدى نموهم في مجالات النمو الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية[1].

ومن المجالات الأخرى التي يشملها التقويم التربوي ـ بالنسبة للإدارة التربوية ـ تقويم الخطة التربوية، والتنظيم الإداري وميزانية التعليم والتنظيم المدرسي ودوره في تحقيق رسالة المدرسة وأهدافها، وتقويم برامج التدريب في أثناء الخدمة لجميع العاملين في ميدان التربية، وتقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع الكبير؛ فضلاً عن تقويم الإشراف التربوي ومدى تحقيقه لأهدافه، وتقويم خطة المباني والتجهيزات والمنهج المدرسي والكتاب المنهجي وأداء المعلمين، ومدى تعلم التلاميذ واكتسابهم للخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات.

أسس التقويم التربوي:

يمكن إجمال الأسس التي يقوم عليها التقويم التربوي بالنقاط الآتية[2]: [3]

---

(1) تيسير الدويك وآخرين. أسس الإدارة التربوية والمدرسية... مصدر سابق ص 229.

(2) نفس المصدر السابق، ص 104 ـ 105.

(3) إبراهيم عصمت مطاوع، وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية... مصدر سابق، ص 242 ـ 243.

1 ـ إن التقويم عملية تعاونية يسهم فيها جميع المعنيين لتحقيق نتائج أفضل.
2 ـ إن التقويم عملية شاملة لجميع جوانب العملية التربوية.
3 ـ إن التقويم عملية تشخيصية تهدف إلى دراسة نقاط القوة والضعف في العملية التربوية.
4 ـ إن التقويم عملية تقوم على أسس علمية تعتمد الدليل والبرهان باستخدام الوسائل الأكثر صدقاً وثباتاً.
5 ـ إن التقويم عملية مستمرة تمثل جزءاً أساسياً من العملية التربوية لا يمكن الاستغناء عنها.
6 ـ إن التقويم عملية تعتمد على جميع البيانات الدقيقة ودراستها واتخاذها معياراً للحكم على مدى تحقيق البرنامج التربوي لأهدافه.
7 ـ إن التقويم وسيلة وليس غاية، الهدف منه هو تحسين العملية التربوية.

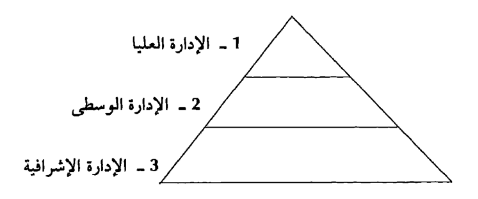
ثالثاً ـ مستويات الإدارة التربوية:

تتباين المؤسسات الإدارية في هياكلها التنظيمية تبعاً لاختلاف أحجامها، وطبيعة العمل والأعمال التي تؤديها، وعدد العاملين ونوعيتهم، والمسؤولية المنوطة بها، والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها. وتزداد الحاجة إلى وجود عدة مستويات تنظيمية في المؤسسة الإدارية كلما نمت تلك المؤسسة وكبر حجمها. فالمؤسسة الكبيرة بحاجة إلى الإداريين المتخصصين والمديرين المؤهلين الأكفاء لشغل الوظائف الإدارية المختلفة، كما تحتاج إلى تعريف وتحديد دقيقين لواجبات كل موظف في المستوى الإداري المعين، فضلاً عن تحديد المواصفات التي ينبغي توافرها في شاغلي الوظائف؛ الأمر الذي يتطلب اعتماد معايير موضوعية في تحديد مواصفات العمل (Job Descriptions)، وفي اختيار الموظفين لتعيينهم في تلك الوظائف.

إن الهيكل التنظيمي الذي تتحدد بموجبه المستويات الإدارية لأية منظمة إدارية يكون على شكل هرم، في قمته شخص واحد يتولى مسؤولية

الإشراف على مجموعة من الإداريين في تخصصات متعددة. ويقوم كل فرد من هؤلاء الإداريين المتخصصين بالإشراف على عمل مجموعة أخرى من الإداريين والعاملين وتوجيههم بما يضمن تحقيق أهداف المؤسسة. وهكذا تتدرج المسؤوليات، وتتحدد السلطات، ويتحدد مستوى الإشراف وصولاً إلى قاعدة الهرم.

ويتفق معظم الباحثين على تحديد مستويات الإدارة بثلاثة مستويات هي: مستوى الإدارة العليا، ومستوى الإدارة الوسطى ومستوى الإشراف الأول[1]. وكما موضح في الشكل رقم (1).



شكل (1)
الهرم التنظيمي للمستويات الإدارية

وينطبق هذا التقسيم للمستويات الإدارية على الإدارة التربوية سواء في ظل النظام المركزي أو النظام اللامركزي. فاللجنة الشعبية العامة للتعليم وإدارات التعليم المركزية المنبثقة عنها، تمثل المستوى الإداري الأعلى في الهيكل التنظيمي للجنة الشعبية العامة للتعليم؛ لأنها المسؤولة عن وضع السياسة التربوية والأهداف التربوية والإشراف على تنفيذها، ورصد الأموال المطلوبة لتنفيذ الأعمال، وتزويد الأجهزة الإدارية والمؤسسات التربوية

(1) أحمد ماهر، الإدارة. مدخل بناء المهارات. . . مصدر سابق ص 14 ـ 16.

التابعة لها بما تحتاجه من ملاكات، وتعمل على تلبية مستلزماتها المادية على المستويات كافة[1].

وتمثل الإدارات المتخصصة في الهيكل التنظيمي المستويات الوسطى في الإدارة التربوية التي تتولى مهمة العمل على تنفيذ السياسة التربوية التي وضعتها القيادة التربوية ممثلة بالمستوى الإداري الأول؛ ويتم ذلك عن طريق إعداد المناهج الدراسية المناسبة، والكتب المدرسية المقررة، والوسائل التعليمية الضرورية، للعملية التربوية، فضلاً عن تهيئة المختبرات وتزويدها بالأجهزة والأدوات والمواد اللازمة، وتوفير البنايات المدرسية وتزويدها بالأثاث والتجهيزات وإعداد المعلمين. وتقوم المديريات العامة في المحافظات بمهمة «تنفيذ ما يخول لها من صلاحيات ويناط بها من مسؤوليات تعتبر امتداداً للسياسات العليا ولصلاحيات المستويات العليا في الهيكل التنظيمي»[2].

ويمثل المستوى الإشرافي مديرو المدارس والمعاهد وموظفو أمانات التعليم حيث يقومون بممارسة العمل بشكل مباشر مع المعلمين والموظفين والطلبة وأولياء أمورهم. . . وغيرهم ممن لهم علاقة بالعمل التربوي. ويكون مدير المدرسة والعاملون معه الوجه المباشر للعمل الإداري التربوي من خلال الإشراف اليومي المباشر والمتواصل على تنفيذ الأعمال والواجبات. ويكون موقع المدير ضمن آخر حلقة في الهيكل التنظيمي، وأهميته تنبع من كونه العامل المؤثر والمباشر في تنفيذ ما يرسم من سياسة تربوية على مستوى المدرسة التي يتولى إدارتها.

إن الإدارة المدرسية التي تتولى مسؤولية التنفيذ المباشر للسياسة التربوية لا تقل من حيث الأهمية والتأثير عن أول حلقة في السّلم الإداري.

---

(1) طه الحاج الياس، الإدارة التربوية والقيادة. . . مصدر سابق، ص 94.

(2) نفس المصدر السابق، ص 95.

لأن ما يقوم به مدير المدرسة من عمل إداري تربوي يُعد محكاً «للسياسات الوزارة التربوية والوجه الحقيقي للعمل التربوي الذي يستطيع أن يؤثر فيه سلباً أو إيجاباً بشكل يعكس بوضوح وتأثير على عمل جميع الأجهزة التربوية»[1]. على الرغم من أنه لا يسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسة التربوية، إلا أنه ملزم بتنفيذ ما وضع له من سياسة تربوية، ومسؤول مسؤولية مباشرة عن تحقيق أهداف التربية من خلال إدارته وتنظيمه للعمل المدرسي وقيامه بتنسيق الممارسات والنشاطات المتنوعة التي تجري داخل المدرسة.

أما مسؤوليات كل مستوى من هذه المستويات فيمكن إيجازها بما يأتي[1].

1 ـ مسؤوليات الادارة العليا:

لما كانت الإدارة العليا تمثل القيادة التربوية في المجتمع فهي مسؤولة عن:

(أ) تحديد الأهداف العامة للمؤسسة ورسم السياسة التربوية لها.

(ب) دراسة الأوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتعرّف الآثار التي تتركها ومردودها وتأثيرها على المؤسسة وعملها.

(جـ) وضع الخطط الأساسية لعمل المؤسسة وتحديد مسارات المستقبل والمصادقة على الميزانية.

(د) العمل على توفير الملاكات المطلوبة لتحقيق أهداف المؤسسة.

(هـ) القيام بمتابعة تنفيذ السياسات المتفق عليها وتقويمها.

(و) إحداث التغيير والتطوير والتجديد على الأساليب المستخدمة في العمل والأهداف المرسومة لها.

(ز) العمل على خلق المناخ التنظيمي الذي يحقق تحسين الملاكات البشرية العاملة وتطويرها، ورفع الروح المعنوية للعاملين في المؤسسة كافة.

أما الإدارة الوسطى التي تمثل حلقة الوصل بين الادارة العليا ومستوى الاشراف على تنفيذ العمل بصورة فعلية، فانها تتولى المسؤوليات

---

(1) نفس المصدر السابق، ص 96.

الآتية[1].

(أ) وضع الخطط الفرعية قصيرة المدى للمجالات التي تتولى الاشراف عليها والمشتقة أصلاً من الخطة العامة للمؤسسة.

(ب) القيام برسم السياسة التنفيذية التي تضمن تحقيق أهداف الخطط الفرعية.

(جـ) تحديد السلطة والمسؤولية للعاملين ضمن مستوى العمل الذي يمارسونه.

(د) توفير المناخ الإداري الملائم لتنمية المهارات الإدارية اللازمة والترقية إلى وظيفة أعلى ضمن السّلم الوظيفي الذي تعمل المؤسسة بموجبه.

(هـ) العمل على توجيه أعمال المرؤوسين وتنسيقها.

(و) بث روح التعاون والاحترام المتبادل بين العاملين ومسؤوليهم وبين العاملين أنفسهم.

(ز) متابعة تنفيذ الاجراءات وتقويمها.

(حـ) إعداد التقارير عن نشاطات المؤسسة والعاملين فيها.

(ط) العمل على تطوير عمل المؤسسة وتحسينه.

وفيما يتعلق بالإدارة الاشرافية، فإنها تتولى مسؤولية تنفيذ السياسات التي رسمتها الإدارة الوسطى، من خلال قياسها بالاشراف اليومي المستمر على سير تنفيذ الأعمال التفصيلية والأعمال الروتينية المحددة لها. وتتمثل مسؤولية الاداريين في هذا المستوى «في التخطيط لعمل المرؤوسين وتوفير الموارد والإمكانيات اللازمة لذلك، وأيضاً التأكد من أن العمل الموكل للمرؤوسين يؤدى بالصورة اللائقة. وقيام هذا المستوى الاشرافي بالعملية الإدارية أمر واقع ولكن نطاقه محدود من حيث الوقت والأهمية، حيث إن قراراتهم وتخطيطهم وتنظيمهم ورقابتهم تتميز بأنها تؤثر في العمل يوماً بيوم،

(1) نفس المصدر السابق، ص 92 ـ 93.

وتختص بأعمال محددة»[1].

وهناك من ينظر إلى المستويات الإدارية من زاوية أخرى هي: نطاق المسؤولية والاشراف. فبالنسبة للإدارة التربوية يمكن النظر إليها على مستوى الدولة ممثلة باللجنة الشعبية للتعليم بوصفها الجهة العليا المسؤولة عن إدارة شؤون التعليم. وتوجد ضمن اللجنة الشعبية للتعليم ادارات عامة لها وظائف إدارية وقيادية متخصصة على المستويين المركزي في أمانة اللجنة الشعبية، واللامركزي في البلديات.

رابعاً ـ العوامل المؤثرة في الإدارة التربوية:

تتأثر الإدارة التربوية بالعديد من العوامل المختلفة، إلا أن طابعها العام يحدده عاملان أساسيان هما: نظرية الدولة، أي مفهوم الدولة السياسي، والنظرية التربوية السائدة. فبالنسبة للعامل الأول، تقوم الدولة الجماعية (Totalirarian) باحتكار التعليم والسيطرة عليه لتحقيق أهدافها باستخدام النظام المركزي في الاشراف على التعليم. وتمارس الدولة الديمقراطية نوعاً من اللامركزية التعليمية باشراك الأجهزة الإدارية التربوية المحلية في الاشراف على التعليم وادارة شؤونه. وفيما يتعلق بالعامل الثاني فإن الدولة التي تؤمن بالتوحيد (Uniformity) تستخدم النظام المركزي لاكساب المواطنين نمط موحد من التربية والثقافة بهدف تحقيق الوحدة الوطنية والتضامن الاجتماعي. وهذا ما سارت عليه فرنسا منذ ما يزيد على قرن ونصف. واستخدم الاتحاد السوفيتي (سابقاً) وأقطار أوروبا الاشتراكية (السابقة) الإدارة المركزية في التعليم من أجل إحداث تغيير فكري وعقائدي في أبناء المجتمع. ومارست كل من استراليا، ونيوزيلندا، وأقطار أميركا اللاتينية النظام المركزي في إدارة التعليم لأسباب تتعلق بانتشار السكان على مساحات واسعة، وعدم توفر وسائل الاتصال المناسبة، والنظام الفعّال للإدارة المحلية. ويمكن تفسير

(1) نفس المصدر السابق، ص 93 ـ 94.

قيام نظم التعليم المركزية في الأقطار العربية في ضوء بعض العوامل المشار إليها في أعلاه.

أما الدولة التي تؤمن بالتنوع (Diversity) فإنها تستخدم النظام اللامركزي في إدارة شـؤون التعليم، إيماناً منها بحرية الاختيار، وقيمة الفرد، وما بين الأفراد من فروق في القدرات والاستعدادات يتوجب على النظام التربوي مواجهتها والعمل على تنميتها وتطويرها إلى أقصى حد ممكن[1].

وفضلاً عما تقدم، هناك العديد من العوامل الأخرى التي تؤثر في الإدارة التربوية من أهمها ما يأتي:

1 ـ العوامل الاجتماعية:

إن المجتمع ومقوماته البشرية، وما يسوده من قيم وعادات وتقاليد واتجاهات وما يتميز به من دناميكية وسرعة تأثر بالتطورات والتغيرات التي تحدث في المجالات السياسية والفكرية والاقتصادية، لها أثر كبير في تشكيل نوع الإدارة التربوية. كما أن عدم تجانس أبناء المجتمع الواحد، من حيث تعدد الطوائف الدينية والأقليات والمجموعات العنصرية، وما يرافق ذلك من تعدد للغات واختلاف في العادات والتقاليد والقيم، كما هي الحال في بعض المجتمعات الأوروبية والولايات المتحدة الأميركية والاتحاد السوفيتي (سابقاً) والهند والصين تشكّل أعباء إضافية على الإدارة التربوية.

ومما لا شك فيه أن التباين الاجتماعي القائم ضمن المجتمع الواحد يؤثر إلى درجة كبيرة في سياسة الدولة، وفي الأساليب التي تستخدمها في التعامل مع المواطنين على مختلف الأصعدة الاقتصادية والإدارية والتربوية. وينعكس ذلك «على نوع الإدارة التربوية القائمة والتي تتأثر إلى حد بعيد بنوعية المجتمع الذي تمارس مؤسساتها العمل فيه، سواء من حيث ما توفره

(1) أحمد ماهر، الإدارة. مدخل بناء المهارات. . . مصدر سابق، ص 14.

من مواد دراسية أو أساليب تنفيذ السياسة التربوية والإدارية»[1].

إن التمدن Urbanization الذي أصبح ظاهرة عامة في معظم المجتمعات المعاصرة، نتيجة لتوافر فرص العمل ورغبة المواطنين في توفير الخدمات ووسائل الراحة التي تصاحب حياة المدن، أخذ يفرض على الإدارة التربوية العديد من الالتزامات، ووضعها أمام مشكلات تعليمية متنوعة مثل: التوسع في تقديم الخدمات التربوية، وتوفير المال اللازم لمواجهة هذه الاحتياجات[2].

ويفرض النمو السكاني المتزايد العديد من المشكلات التي ينبغي على الإدارة التربوية مواجهتها، والعمل على اتخاذ الحلول الناجحة لها. وإن تحسّن مستوى معيشة المواطنين يزيد ـ دون شك ـ من طموحاتهم، وتطلعاتهم في تعليم أبنائهم. وينعكس ذلك على الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم من جهة، وطول فترة بقاء المتعلمين في المدرسة من جهة أخرى. فضلاً عن طبيعة التركيب السكاني، من حيث كثافته وانتشاره، والوضع الاجتماعي للمرأة، وبخاصة في مجتمعنا العربي، كل هذه الأمور تفرض على الإدارة التربوية مشكلات عديدة ينبغي التصدي لها والتغلب عليها.

2 ـ العوامل السياسية:

لما كانت السياسة التربوية مرتبطة بفلسفة الدولة، وأهدافها، فإن الإدارة التربوية تتأثر بسياسة الدولة، وبالقوانين التي تسنها والتشريعات التي تصدرها، فضلاً عن تأثرها بالأجهزة الادارية في المؤسسات الرسمية المختلفة. ونظراً لتزايد أهمية التعليم في العصر الراهن، واعتباره أمراً حيوياً لا يقل عن أهمية الاستراتيجية العسكرية، فقد أخذت الحكومات في الدول

---

(1) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق، ص 35 ـ 36.
(2) نفس المصدر السابق، ص 36.

المختلفة توليه عناية واهتماماً كبيرين، وأخذت تفرض سيطرتها على إدارته، أو تزيد من تدخلها في شؤونه، وتعمل على توجيهه بما يضمن تحقيق أهدافها، حيث تقوم الإدارة التربوية في ضوء توجيهات الدولة بوضع السياسة التربوية والعمل على تنفيذها.

فضلاً عما تقدم، فإن اختلاف التيارات الفكرية والسياسية في المجتمع، وما يرتبط بهذا الاختلاف من تعارض وصراع فكري يؤثر في الإدارة التربوية بصورة مباشرة، وبخاصة إذا تغيّر الحزب الحاكم ـ كما هي الحال في بريطانيا ـ عندما كانت تحت حكم حزب العمال الذي اهتم «بنشر وتعميم المدارس الشاملة (Comprehensive Schools) تمشياً مع السياسة التعليمية التي تستند إلى أسس اشتراكية وتلغي عملية الانتقاء والتوزيع في التعليم الثانوي»[1] في حين عارض حزب المحافظين عند تولّيه السلطة سياسة التعليم الشامل على وفق أسس تربوية واجتماعية.

وتجدر الاشارة إلى أن اتجاه السيطرة على التعليم وتدخل الدولة في شؤونه ليس جديداً، فقد استخدم منذ عهد اليونانيين الأقدمين، منذ أيام دولة اسبارطة، وما زال سائداً في جميع الدول بما في ذلك «الدول الديمقراطية التي تؤمن بتنويع التعليم وتعطي مسؤولية الحرية، غير أنها لا بد أن تقيدهم في إطار فكري وفلسفي لا يجوز لهم الخروج عنه»[2] وهذا الأمر يوضح لنا أثر العوامل السياسية في التربية بصورة عامة، والمؤسسات المسؤولة عن إدارتها وعلى رأسها الإدارة التربوية بصورة خاصة.

3 ـ العوامل الطبيعية والجغرافية:

يبدو أثر العوامل الطبيعية والجغرافية في الإدارة التربوية واضحاً من خلال التنظيم المدرسي، وما فيه من أبنية مدرسية ذات تصميم يتلاءم

(1) طه الحاج الياس، الإدارة التربوية والقيادة. . . مصدر سابق، ص 31.
(2) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق، ص 37.

والظروف الجغرافية. فالدولة التي يكثر فيها هطول الأمطار بصورة مستمرة، وتنخفض فيها درجات الحرارة في فصل الشتاء تضع تصاميم لبنايات المدارس تتلاءم وطبيعة تلك الظروف، حيث تكون الساحات والملاعب الرياضية داخل الأبينة المغلقة لممارسة النشاطات والتمرينات الرياضية المختلفة.

كما أن سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية، وإلزامية التعليم والحضور الاجباري... وغير ذلك من الأمور، غالباً ما تحدد في ضوء العوامل الطبيعية والجغرافية. وهذا يفرض على الادارة التربوية إتباع أساليب ووسائل متنوعة لمواجهة مثل هذه العوامل. ففي الأقطار الاسكندنافية يبدأ الالزام من سن 7 ـ 8 بسبب شدة البرد وقسوة المناخ. «كما أنه لا يشيع أقسام للحضانة أو دور لرياض الأطفال دون السابعة، بعكس دول البحر المتوسط والشرق، حيث يسمح للطفل بالذهاب إلى المدرسة في سن الثالثة»[1].

وأدت العوامل الطبيعية والجغرافية في استراليا إلى وجود نظامين للتعليم: أحدهما لا يختلف عن الأنظمة التربوية المعروفة في البلدان المختلفة، مطبّق في المناطق الحضرية، والآخر خاص بالمناطق الريفية والنائية «يقتصر في مداه ودراسته على سن الخامسة عشرة. وتقوم الدراسة فيه على أساس وحدات من المدارس الصغيرة تضم أعداداً من التلاميذ تصل في العادة إلى ما يعادل سعة فصل واحد في المدارس العادية. ويتم التعليم في بعض الأحيان عن طريق المراسلة»[2].

4 ـ العوامل الاقتصادية:

للعوامل الاقتصادية دور كبير في أي نشاط تمارسه الدولة أو يزاوله الأفراد. وإن سياسة الدولة تؤثر وتتأثر بالعوامل الاقتصادية السائدة إلى حد

---

(1) نفس المصدر السابق، ص 42.

(2) طه الحاج الياس، الإدارة التربوية والقيادة... مصدر سابق، ص 30.

كبير. فالخدمات المتنوعة والمشاريع المتعددة التي تقدمها الدولة لمواطنيها، ومدى سعتها وشموليتها وكفايتها في تلبية الاحتياجات، تحدد في ضوء العوامل الاقتصادية.

وتتأثر العملية التربوية والمؤسسات المشرفة عليها وبخاصة الادارة التربوية بالأوضاع والظروف الاقتصادية السائدة في المجتمع. فإذا كان المجتمع مترفهاً اقتصادياً، فإنه يعمل على توفير أفضل الخدمات وأحسنها لأبنائه. أما إذا كان المجتمع يواجه ضائقة مالية، أو يعاني من عجز في الميزانية، فانه سيواجه العديد من المشكلات التي تضعه في موقف حرج إزاء طلبات أبنائه، فيضطر إلى التنازل عن كثير من الأهداف التي رسمها والطموحات التي يسعى إلى بلوغها.

وفيما يتعلق بالجانب التربوي، نجد بعض الدول قد تلجأ إلى تقليص القبول في مؤسساتها التربوية، أو إلى عدم شد احتياجات هذه المؤسسات من أجهزة وأدوات ووسائل تعليمية، وكتب دراسية متطورة بسبب ضعف اقتصادها. فالدولة الفقيرة يتعذر عليها توفير الكفاءات والملاكات المؤهلة والمدربة من الاداريين والعاملين الآخرين في ميدان التعليم فينعكس الأمر سلباً على طبيعة العمل التربوي من حيث الكم والكيف.

وتتحدد خطة التنمية الشاملة والسياسة التخطيطية في ضوء الامكانات الاقتصادية لذلك المجتمع. وإن التخطيط التربوي الذي يُعد جزءاً من التخطط الشامل يتأثر بالوضع الاقتصادي السائد إلى درجة كبيرة. وينعكس ذلك على الإدارة التربوية التي تواجه مشكلات مالية كثيرة في العديد من بلدان العالم. وهذه المشكلات في تزايد مستمر نتيجة الاقبال الشديد على التعليم والتزام الدولة بتوفيره للمواطنين كافة، بوصفه حقاً لهم وبخاصة في المرحلة الابتدائية التي تعد مرحلة إلزام لجميع الأطفال، وما يترتب على ذلك من زيادة في الانفاق والتكاليف.

فضلاً عما تقدم فان «الطلب المتزايد على تحسين العملية التربوية، وما قد يستلزمه هذا التحسين من إعداد للمعلمين وتحسين لأوضاعهم المادية والمهنية، وتحسين البرامج التعليمية، وتحسين معدلات النسب بين التلاميذ والمعلمين، ونصاب كل معلم في الجدول المدرسي، وكذلك تطوير الأبنية المدرسية، وما تستلزمه من توافر شروط معينة. . .»[1] يفرض تخصيصات مالية كافية للايفاء بهذه المتطلبات.

ويبدو مما تقدم أثر العوامل الاقتصادية في تسيير شؤون المجتمع في المجالات كافة، وبخاصة في ميدان التربية. فإذا ما هُيأت الموارد المالية اللازمة، أمكن عند ذاك تجاوز الكثير من العقبات والصعوبات والتغلب على العديد من المشكلات، وأمكن وضع الخطط والبرامج التربوية المتكاملة التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف. وبالمقابل يتعذر وضع خطط تربوية طموحة، ويتعذر تنفيذ البرامج والمشاريع التربوية إذا لم تتوفر الميزانية والأرصدة المالية الكافية لسد احتياجات المؤسسات التربوية.

---

(1) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق، ص 40.

الفصل الثالث

المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية

أولاً ـ المركزية واللامركزية Centralization & Decentralization :

إن المركزية واللامركزية مفهومان اصطلاحيان يعبران عن مدى تفويض السلطة إلى المستويات الإدارية الأدنى في الهرم الإداري. لقد اعتمدت بعض الدول ـ في العصر الراهن ـ النظام المركزي في تسيير شؤون مؤسساتها؛ واعتمدت دول أخرى النظام اللامركزي. وبالتأكيد إن اعتماد أي من النظامين العديد من المسوغات والأسباب والمبادىء، تأتي في مقدمتها الفلسفة التي تتبناها الدولة في سياستها العامة والتي تعد أساس تبنّي هذا النظام أو ذاك. ويظهر ذلك جلياً في طبيعة الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية للدولة، وانعكاساتها على مؤسسات الدولة المختلفة.

والنظام الإداري المركزي ـ في ضوء المنطلق القانوني ـ هو ذلك النظام الذي تنحسر فيه الصلاحيات بالقيادة الإدارية التي تمثل المستوى الإداري الأول. ويكون دور المرؤوسين مجرد تنفيذ ما تصدره القيادة العليا من قرارات. أما النظام الإداري اللامركزي فتكون بعض الصلاحيات بيد القيادة الإدارية حصراً؛ ويُخوّل المرؤوسون ممارسة البعض الآخر من الصلاحيات مع تحمّلهم ـ بالطبع ـ مسؤولية هذه الممارسة.

والنظام المركزي للحكومة تكون السلطات فيه أصلاً بيد الحكومة

المركزية مع وجود هيئات أو أجهزة إدارية محلية تؤدي عملها بمثابة وكيل للحكومة المركزية فقط. أما النظام اللامركزي فهو النظام الذي توجد فيه عدة مراكز للحكومة: محلية ومركزية. وكل مركز يمارس الوظائف المعهودة إليه، ويتمتع بالاستقلالية . وتكون الحكومات المحلية (Local Governments) في ظل النظام اللامركزي مستقلة، إلا أنها تخضع ـ بالتأكيد ـ إلى الإشراف المركزي في مجال النشاط الذي تمارسه وفقاً للتشريعات البرلمانية . ويكون إشراف الحكومة المركزية أو رقابتها على الحكومة لتحقيق الأمور الآتية[1]:

(أ) ضمان تطبيق السلطات المحلية (Local Authorities) للقوانين المركزية المتعلقة بالنشاطات والخدمات التي تقدمها.

(ب) الإشراف والرقابة على كيفية استخدام النفقات المالية التي منحتها الحكومة المركزية للسلطات المحلية.

(جـ) تثبيت معيار أساسي للكفاءة في إدارة السلطات المحلية وبخاصة في الحالات التي تم تنظيمها على أساس إقليمي.

وعلى الطرف الآخر، لا تكون هناك أية مسؤولية مباشرة للسلطات المحلية في ظل النظام المركزي، إلا إنها تتمتع بمثل هذه المسؤولية عندما تخوّل إليها من وقت لآخر من الحكومة المركزية.

وفيما يتعلق بالشؤون الإدارية، فقد أخذ النظام اللامركزي يتجه مؤخراً إلى الأخذ بالمركزية بشكل واضح. ففي العقدين المنصرمين كانت الرقابة المركزية على السلطات المحلية طفيفة في كل من بريطانيا والولايات المتحدة الأميركية، إلا أن الاتجاه السائد حالياً هو تأكيد سيطرة الحكومة المركزية على السلطات المحلية. وكان هذا الاتجاه نتيجة عدة أمور منها: تأثير التطورات التكنولوجية، ومفهوم الرعاية الاجتماعية على النشاطات الحكومية[2].

---

(1) A. R. Tyagi, Public administration. principles and practice. 5 thed. Delhi Chandi: Atma Ram & Sons 1975, p. 136.

(2) Ibid, p. 136.

إن الأنموذج الإداري البيروقراطي يؤكد بصورة ضمنية مركزية اتخاذ القرار. ومن الممكن النظر إليه من وجهة نظر لامركزية. ذلك أن الهدف والقيود المفروضة على اتخاذ القرار عند المستويات التنظيمية الدنيا يحدد مدى المركزية واللامركزية. وعلى كل حال، فإن كلا المفهومين (المركزية واللامركزية) غير ثابتين. إذ لا نستطيع القول إن منظمة ما تكون مركزية أو لا مركزية بصورة تامة. والتقدير الصحيح هو أن تلك المنظمة مركزية نسبياً في بعض الوظائف والأعمال، ولا مركزية نسبياً في وظائف وأعمال أخرى. وبذلك يتحدد مفهوم المركزية أو اللامركزية في درجة تفويض السلطة أو الصلاحية في اتخاذ القرار إلى المستويات التنظيمية الدنيا داخل المؤسسة[1].

وتتطلب طبيعة بعض النشاطات التنظيمية أن تكون أكثر مركزية من غيرها. فالوظائف المالية والقانونية ـ على سبيل المثال ـ نادراً ما تكون لا مركزية، لأنها تتطلب رقابة شديدة وتنسيق عالٍ. في حين تكون وظائف المبيعات والأفراد ـ في الغالب ـ لامركزية. لأنها حُددت في ضوء حاجات المستهلك والموظف. وإن الإداريين في المستوى التنظيمي الواطىء غالباً ما يكونوا قادرين على اتخاذ قرارات فاعلة في مجال عملهم.

ويكون رضا العاملين ـ بصورة عامة ـ أكثر عندما تكون السلطة لامركزية وبخاصة عندما يكونوا قريبين من صانعي القرارات التي تؤثر فيهم، أو عندما يكونوا قادرين على اتخاذ مثل هذه القرارات بأنفسهم. عند ذاك يمتلكهم شعور عالي من أن القرارات متحسسة بحاجاتهم الفردية ومشكلاتهم، وأنهم ليس مجرد أسنان في عجلة (Cogs in a wheel).

ومن المحتمل أن تكون اللامركزية أكثر فاعلية في المواقف التي تتطلب

---

(1) Stephen P. Robbins, Organizational behavior: Concepts. and contriversies. Englewood Cliffs, New Jersy: Prenticc- Hall, 1979.

مرونة وقرارات سريعة ومداخلات أكثر من الناس القريبين من العمل. وتكون المركزية أكثر فاعلية إذا كانت الرقابة حاسمة للنجاح في العمل، أو أن القدرة على اتخاذ القرارات تتطلب نوعية عالية من الإداريين لا تتوفر إلا عند مستوى القيادة الإدارية[1].

ثانياً ـ المركزية واللامركزية في الإدارة التربوية:

يعني مفهوم المركزية في ميدان الإدارة التربوية ذلك النوع من الإدارة الذي يكون مقره الوزارة عادة، فهي التي تقوم بالتخطيط ورسم خطوات التنفيذ، وتصدر التعليمات دون أي تصرّف من الجهات الإدارية التنفيذية. وعند ظهور بعض الصعوبات أو المشكلات في أثناء العمل، ينبغي على الجهات التنفيذية الرجوع إلى أمانة اللجنة الشعبية للتعليم بوصفها الجهة التي وضعت الخطة ورسمت خطوات تنفيذها[2]. وهذا يعني انفراد اللجنة الشعبية للتعليم بالإشراف على التعليم والسيطرة عليه وتوجيهه في ضوء الفلسفة التربوية التي تتبناها والنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي للدولة.

والنظام المركزي ـ وفقاً لهذه النظرة ـ لا يثق بقدرات العاملين في الأجهزة الإدارية التنفيذية على التخطيط أو رسم السياسة التربوية والتصرف بحكمة في حل المشكلات التي تواجههم. كما أن هذا النظام لا يشجع على المبادأة، ولا يبعث في العاملين روح الإبداع والابتكار، ولا يحقق طموحاتهم، ولا يتيح الفرصة لإعداد عناصر قيادية قادرة على التخطيط والتنفيذ وحل المشكلات.

أما اللامركزية في الإدارة التربوية فهي: ذلك النوع من التنظيم الإداري

---

(1) Ibid.

(2) عبد العزيز الغانم، الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التربوية. المؤتمر التربوي السادس عشر لجمعية المعلمين الكويتية. جمعية المعلمين الكويتية. الكويت: مطبعة الفيصل 1986، ص 20 ـ 21.

الذي يخوّل المناطق التعليمية ـ ممثلة بالمديريات العامة للتربية في المحافظات ـ جميع أو بعض السلطات التي يمارسها الإداريون في قمة الهرم الإداري. ويعني هذا أن التخطيط للتعليم ورسم السياسة التربوية من مسؤولية المديريات العامة للتربية، وفي بعض الأحيان للمدارس نفسها، دون أن يكون هناك تدخل من السلطة المركزية، لأن السلطات التربوية المحلية هي التي تتولى مهمة الإشراف الكامل على التعليم في ضوء الصلاحيات الممنوحة لها.

والنظام اللامركزي ـ على النقيض من النظام المركزي ـ يثق بقدرات العاملين على التخطيط والتنفيذ، ويتيح الفرصة أمامهم لإظهار قدراتهم ومواهبهم، ويسهم في تكوين ملاكات إدارية قادرة على التخطيط والتنفيذ وحل المشكلات، ويؤمن باختلاف البيئات وما يتطلبه هذا الاختلاف من مرونة في التخطيط للعمل التربوي وفي أساليب تنفيذ ذلك العمل.

ثالثاً ـ النظام التربوي بين المركزية واللامركزية:

يبدو أن التطرف في تطبيق أحد النظامين (المركزي أو اللامركزي) لا يخلو من هنات، لا سيما وإن كل نظام له عيوبه عند التطبيق، ولذلك ظهر الاتجاه نحو مشاركة كلا النظامين في إدارة المؤسسات التربوية. وتكمن المشكلة الرئيسية في تحقيق أهداف هذه المؤسسات في كيفية التخلص من عيوب أو مساوىء أحد النظامين دون فقدان محاسنه.

ويستطيع النظام التربوي إنجاز مهامه بشكل أفضل، إذا كان قائماً على المشاركة والتعاون بين السلطتين المركزية والمحلية، وذلك بإشراك العاملين في المستويات الإدارية المختلفة في تحديد الأهداف التربوية ووضع السياسة التربوية، وتحديد الوسائل التي ينفذ بواسطتها العمل التربوي، وإشراك العاملين في تنفيذ العمل وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وتحقيق ما يمكن تحقيقه لمصلحة العاملين.

وتجدر الإشارة إلى أن ليس هناك دليل قاطع يعطي أفضلية لاستخدام النظام اللامركزي بدلاً من النظام المركزي أو العكس. إن العوامل البيئية السائدة في المجتمع والمحيطة بالمؤسسة تحدد ـ إلى درجة كبيرة ـ الأخذ بأحد النظامين في العمل الإداري. كما أن ظروف المؤسسة نفسها، وما يحصل فيها من تغيرات أو تطورات تؤثر ـ إلى حد كبير ـ في اختيار النظام الإداري المناسب، فضلاً عن وجود بعض العوامل التي تؤثر في الاختيار بين المركزية واللامركزية من أهمها ما يأتي:

(أ) طبيعة العمل أو النشاط الذي تمارسه المؤسسة. فالعمل الذي يتسم بالاستقرار وقلة التغير يناسبه النظام المركزي؛ في حين يناسب العمل الذي يتصف بالتغير السريع النظام اللامركزي.

(ب) أساليب العمل المستخدمة. فإذا كانت الأساليب المستخدمة في العمل مختلفة من وحدة إدارية إلى أخرى، وضمن الوحدة الإدارية في المؤسسة الواحدة، فالنظام اللامركزي يكون أكثر ملاءمة. أما إذا كانت المؤسسة ترغب باتباع سياسة إدارية موحدة للوحدات الإدارية التابعة لها، فإنها تطبق النظام المركزي لكونه أكثر ملاءمة في إنجاز العمل.

(جـ) التباعد الجغرافي: إذ كلما تباعدت المؤسسات عن مركز السلطة الرئيسة، وانتشرت على رقعة جغرافية واسعة، كلما كان الميل نحو الأخذ بالنظام اللامركزي، وبخاصة إذا لم تتوفر وسائل اتصال كافية لاستخدامها في إبلاغ التعليمات والأوامر وإيصال القرارات في الوقت المحدد.

(د) حجم المؤسسة. كلما زاد عدد العاملين في المؤسسة رافقه زيادة في عدد القرارات. وإذا خُوّل العاملون في المستويات الإدارية الدنيا اتخاذ بعض القرارات، فإن ذلك يتطلب الأخذ بالنظام اللامركزي. وإذا كان عدد العاملين قليلاً، يكون عدد القرارات قليلاً ويصبح تطبيق النظام المركزي أكثر ملاءمة.

(هـ) أهمية القرار. إذا زادت أهمية القرار على مستوى المنظمة والعاملين

فيها زاد الميل لاتخاذ القرار من الرئيس الأعلى للمؤسسة، أو من المستوى الإداري الأعلى في المؤسسة. وهذا يعني استخدام الأسلوب المركزي. أما إذا لم يشكّل القرار المتخذ أية خطورة، ولا يترك آثاراً كبيرة على المؤسسة والعاملين فيها، فالأسلوب اللامركزي هو الأسلوب المناسب.

(و) إيمان القيادة الإدارية بأحد النظامين المركزي أو اللامركزي، يحدد إلى درجة كبيرة الأخذ بأحدهما.

لقد سبقت الإشارة إلى أن كلا النظامين فيهما من العيوب لدرجة تمنع استخدام أي منهما بشكل منفرد؛ وفيهما من المحاسن والإيجابيات ما يشجع على استخدامهما بصورة مجتمعة. والطريقة السليمة هي التخلص من عيوب كلا النظامين. ونتيجة لذلك ظهر اتجاه جديد حاول الجمع بين محاسن كل من المركزية واللامركزية أطلق عليه «مركزية التخطيط ولا مركزية التنفيذ». وعند تطبيق هذا الاتجاه في ميدان الإدارة التربوية يكون وضع الإطار العام للخطط التربوية والمناهج الدراسية من مهمات السلطة المركزية. أما التفصيلات فيترك أمرها للجهات الإدارية التنفيذية التي تراعي في اختيارها الظروف البيئية، وحاجات المتعلمين؛ كما يترك لهذه الجهات شؤون التنفيذ ومعالجة المشكلات التي تواجهها[1].

رابعاً ـ مزايا وعيوب النظامين المركزي واللامركزي:

مزايا النظام المركزي:

يحقق استخدام النظام المركزي في الميدان التربوي. جملة من الفوائد ويتسم هذا النظام بعدد من المزايا من أهمها ما يأتي[2]:

(1) نفس المصدر السابق، ص 20 ـ 21.

(2) إبراهيم عصمت مطاوع، وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية... مصدر سابق ص 195 ـ 196.

1 ـ تحقيق الوحدة والفاعلية في النظام التربوي، إذ توجد إدارة عليا مسؤولة تحول دون ازدواج الوظائف وتكرار الأعمال وتداخلها.

2 ـ تحقيق العدالة والمساواة في توزيع الخدمات التعليمية والتربوية، فالسلطة المركزية مسؤولة عن تمويل التعليم والإنفاق عليه، وبإمكانها بناء المدارس في المناطق الجغرافية المتباينة بنفس المواصفات والتجانس، وتزويدها بما تحتاجه من الأجهزة والأدوات والوسائل والكتب المدرسية المقررة للمرحلة الدراسية الواحدة بصورة متماثلة.

3 ـ توفير ضمان شخصي ومهني للمعلمين والعاملين الآخرين، ذلك أن السلطة المركزية تعمل بموجب نظام موحد للرواتب والمخصصات والمكافآت والتقاعد.

4 ـ جعل المعلمين يشعرون بالأمان والاستقرار والاستمرار بالخدمة من خلال تمتعهم بحقوقهم الأساسية.

5 ـ تحقيق اقتصاد كبير في النفقات التعليمية ووفر كبير في ميزانية التعليم بالاستفادة من امتيازات الشراء بالجملة للتجهيزات والأدوات والأثاث، فضلاً عن قيام السلطة المركزية بالإشراف على تنفيذ خطة المباني والتجهيزات المدرسية.

6 ـ الحفاظ على الوحدة الوطنية وتحقيق التماسك بين أبناء المجتمع عندما تكون القرارات التربوية موحدة تشمل جميع المواطنين، ومن مسؤولية السلطة المركزية.

2 ـ عيوب النظام المركزي:

يمكن تحديد عيوب النظام المركزي بالنقاط الآتية[1]:

1 ـ إن المبالغة باستخدام الأسلوب المركزي تؤدي إلى تأخير العمل أحياناً،

---

(1) صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، الرياض، دار المريخ 1982 ص 142 ـ 143.

وتعطيله أحياناً أخرى، نظراً لتدرج خط السلطة، وما يكلّفه من الوقت والجهد، وأثر ذلك على تأخر وصول القرار، أو عدم وصوله إلى الأجهزة الإدارية التنفيذية.

2 ـ يسبب النظام المركزي ضياعاً للجهود التي تبذلها المؤسسات الإدارية المتعددة التابعة للوزارة، من أجل الحصول على الموافقات النهائية والموارد المالية المطلوبة، ونقل صورة الموقف من موقع التنفيذ إلى ديوان الوزارة.

3 ـ إغراق القادة الاداريين في ديوان الوزارة في خضم الأعمال التنفيذية من خلال بحث الأمور والقضايا الثانوية.

4 ـ عدم تشجيع روح الإبداع والابتكار والمبادأة لدى العاملين في المناطق المحلية، ولا يفسح المجال أمام القيادات التربوية الجديدة لأخذ دورها في توجيه العمليات التعليمية والتربوية، وحرمانهم من حرية الموائمة بين النظام التربوي وأهدافه العامة، وبين الظروف المحلية المختلفة.

5 ـ تشابه المخرجات التعليمية (الطلبة)، نظراً لتشابه الأهداف التربوية والمناهج الدراسية، وطرائق التدريس، والإدارة المدرسية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم والامتحانات وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة وطريقة إعدادهم للقيام بالعملية التعليمية. وفي هذا إغفال واضح للتباين القائم في الظروف والعوامل البيئية والمحلية والفروق الفردية بين المتعلمين.

6 ـ جمود السياسة التربوية التي يتبناها النظام التربوي. فالسلطة المركزية هي التي تحدد الأهداف التربوية وتضع الخطط والبرامج لتنفيذها وتُعِد الأجهزة الإدارية وفقاً للسياسة المعتمدة. وبذلك فإن معظم المسؤولين يقاومون كل تغيير أو جديد يمكن إدخاله على العملية التربوية بهدف تحسينها وتطويرها.

7 ـ ضعف العلاقة بين المدرسة والبيئة المحلية، إذ ينظر الناس إلى المدرسة بوصفها إحدى مؤسسات الدولة، لا علاقة لها بوضع أهدافها وسياستها وتخطيط العمل فيها، وذلك لعدم اشراكهم في تطويرها من خلال ما يقدمونه من آراء ومقترحات وأفكار قد تكون نافعة ومفيدة.

8 ـ تتمركز الواجبات والمؤسسات ـ عادة ـ على شخص واحد أو عدة أشخاص.

3 ـ مزايا النظام اللامركزي:

يتسم النظام اللامركزي بمجموعة من المزايا والسمات أو الخصائص الإيجابية من أهمها ما يأتي[1].

1 ـ يساعد على حل المشكلات التعليمية في المناطق الريفية والنائية، ويعمل على تقريب الفجوة بين الريف والمدينة مما يؤدي إلى تأكيد الوحدة السكانية والاجتماعية في الدولة.

2 ـ تخفيف العبء عن الجهاز الإداري المركزي، وذلك بجعل السلطات التربوية في المحافظات مسؤولة عن تحقيق الأهداف التربوية لمؤسساتها في ضوء الإمكانيات المتاحة.

3 ـ تخويل الجهات الإدارية التنفيذية اتخاذ القرارات لتنفيذ العمليات الإدارية والتعليمية، وان هذه القرارات غالباً ما تكون صائبة لأنها تبنى على وفق معلومات متوفرة لديها.

4 ـ زيادة رضا العاملين لشعورهم أن الإدارة تمارس الأسلوب الديمقراطي في التعامل معهم، وفي منحهم الحقوق والامتيازات التي يستحقونها.

5 ـ تنمية القدرة على القيادة التربوية عند المديرين.

(1) إبراهيم عصمت مطاوع، وأمينة أحمد حسن، الأصول الإدارية للتربية... مصدر سابق ص 197 ـ 198.

6 ـ رفع الروح المعنوية للعاملين، وزيادة إحساسهم بالعدالة لتمتعهم بالسلطة التي تتكافأ والمسؤولية المنوطة بهم.

7 ـ تشجيع إجراء التجارب وتقديم الافكار التربوية الحديثة من خلال منح العاملين الحرية الملتزمة في كل ما يتصل بالعملية التربوية ضمن إطار الأهداف التربوية العامة.

8 ـ مراعاة التنوع والاختلاف في الظروف البيئية المحلية، وتطويع الأسس العامة للعملية التربوية في ضوء ذلك، مما يؤدي إلى اختلاف في أنماط المخرجات التعليمية لاختلاف المدخلات من بيئة إلى أخرى.

4 ـ عيوب النظام اللامركزي:

يمكن إيجاز عيوب النظام اللامركزي بالنقاط الآتية[1]:

1 ـ تكرار بعض الأعمال من قبل أكثر من جهاز إداري، وبخاصة عند التوسع في تطبيق النظام اللامركزي.

2 ـ انعدام الرقابة المركزية على المستويات الإدارية المختلفة في المناطق المتباعدة جغرافياً.

3 ـ إن تفويض المستويات الإدارية الوسطى والدنيا سلطات واسعة في اتخاذ قرارات أساسية من شأنه أن يوقع المؤسسة (الوزارة) في بعض التناقضات التي تؤدي إلى إرباك العمل، ومن ثم الاخفاق في تحقيق الأهداف المطلوبة.

4 ـ عدم إتاحة الفرصة للقيادة الإدارية العليا لتأدية دورها في إفادة القيادات الإدارية الوسطى وتطويرها.

5 ـ إضعاف السلطة المركزية وعدم تمكنها من تأدية مهامها كما ينبغي.

---

(1) طه ياسين رمضان الجزراوي، الإدارة الصناعية ومستلزماتها التقدم الصناعي. بيروت: دار الطليعة، 1973، ص 91 ـ 93.

ويتصح من خلال هذا العرض لمزايا وعيوب كلا النظامين، ان ليس هناك مؤسسة تربوية أو إدارية تمارس أعمالها وتتخذ قراراتها بصورة مركزية مطلقة أو لا مركزية بحتة، إلا أن هناك بعض النشاطات التي تمارس ذات طابع مركزي فتضفي على المؤسسة صبغة مركزية، وهناك نشاطات أخرى ذات طابع لا مركزي عند ممارستها فتعطي للمؤسسة صفة اللامركزية أو قريباً من اللامركزية.

وبصورة عامة يمكن القول أن البلدان النامية تعتمد النظام المركزي في التخطيط للعمل والاشراف على تنفيذه، ويخاصة عندما تكون في مرحلة تسعى فيها لتحقيق قدر كاف من التنمية الشاملة. أما البلدان المتقدمة فإن قسماً منها يعتمد النظام المركزي، ويعتمد القسم الآخر النظام اللامركزي. وهذه ليست حالة دائمة فقد أخذت بعض الدول ـ في الوقت الحاضر ـ بالاتجاه نحو استخدام النظام المركزي بعد أن تخلّت عن النظام اللامركزي الذي اتبعته فترة طويلة من الزمن مثل بريطانيا والولايات المتحدة الأميريكة. وعلى النقيض من ذلك فقد أخذت فرنسا التي تتبع النظام المركزي بالاتجاه نحو النظام اللامركزي في إدارة شؤون مؤسساتها التربوية.

وتجدر الإشارة إلى أن النظام المركزي لا يعني إناطة جميع المسؤوليات بشخص واحد مهما كانت إمكاناته وقدراته، ولا يعنى النظام اللامركزي تفويض السلطات والصلاحيات كافة إلى السلطات المحلية والعاملين في المستويات الإدارية الأدنى. ولكي تحقق الإدارة التربوية مهماتها، لا بد من الجمع بين النظامين المركزي واللامركزي، وعلى وفق متطلبات الموقف والظروف المحيطة بالعمل، من أجل ضمان تحقيق الأهداف التربوية بما يوفر قدراً مناسباً من الوقت والمال والجهد.

الفصل الرابع

أنماط الإدارة التربوية

مقدمـــة :

يُعد ميدان الادارة التربوية من ميادين الدراسات العلمية الحديثة التي ظهرت في مطلع القرن العشرين. وأخذت الادارة التربوية دورها كعلم مستقل عن علم الإدارة الصناعية وإدارة الأعمال والإدارة العامة، وأصبح لها كيان خاص منذ عام 1946، حيث بدأت ـ منذ تلك الفترة ـ تفرض نفسها على علوم التربية والعلوم الإنسانية الأخرى.

إن التطور الكبير الذي طرأ على الإدارة التربوية، من حيث مفهومها ووظائفها وأنماطها، وما حصل من تغيير في اتجاهها، نتيجة البحوث والدراسات التربوية والنفسية، وظهور العديد من النظريات والنماذج الإدارية أدى إلى أن تولي الإدارة التربوية اهتماماً خاصاً للعملية التربوية الاجتماعية، وتوجيه الأعمال والوظائف الإدارية بما يحقق أهداف هذه العملية الأساسية.

لقد بدأت الإدارة التربوية بتطوير نظام العمل وتحسينه في ضوء متطلبات التغير التي تحدث في مجالات الحياة المختلفة، وأخذت تعمل على تهيئة الظروف المناسبة لتطوير المتعلم وتنميته بشكل متكامل في الجوانب الجسيمة والعقلية والخلقية والاجتماعية، وذلك من خلال قيامها بمهمة توجيه العملية التربوية توجيهاً سليماً يضمن تحقيق هذا النمو؛ وركّزت على

أهمية الأهداف التربوية وضرورة تحقيقها، ونظرت إلى المتعلم بوصفه محور العملية التربوية، وعملت على تنظيم العديد من النشاطات والممارسات التي تؤدى في المؤسسات التربوية بما يكفل الإنجاز الأفضل لها.

وعلى الرغم من التطورات والتغيرات التي تمت في ميدان الإدارة التربوية، إلا أن الاختلاف بين القادة التربويين، من بنيهم مديري المدارس، ما زال قائماً حول أفضل الأساليب الإدارية والانماط القيادية التي ينبغي استخدامها عند تنفيذ المهمات الإدارية. لقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت بهدف الكشف عن الانماط الإدارية الشائعة في العمل الاداري التربوي، وجود ثلاثة انماط هي:

1 ـ الإدارة التسلطة (الأوتوقراطية Autocratic)
2 ـ الإدارة التشاورية (الديموقراطية Democratic).
3 ـ الإدارة المتساهمة (الترسلية Laissez-Faire)

ويضيف بعض المختصين نمطاً رابعاً أطلقوا عليه نمط «الإدارة الدبلوماسية» Diplomatic، أو «الإدارة اللبقة»[1] إلا أن هذا النمط لم توجد إليه أية إشارة في المصادر الأجنبية، وعليه سيقتصر الحديث على الانماط الإدارية الثلاثة (الاوتوقراطية والديموقراطية والترسلية) وذلك لشيوع استخدامها في أثناء ممارسة العمل الإداري كما أظهرت ذلك نتائج البحوث التي أجريت في هذا المجال.

أولاً ـ الإدارة التسلطية (الأوتوقراطية Autocratic Administration:

يتميز هذا النمط من الإدارة بصفات وخصائص تعكس سلوك الاداري إزاء المواقف التي يواجهها في أثناء عمله اليومي. فالإداري أو المدير التسلطي يحصر جميع السلطات والصلاحيات بيده دون تخويل أي منها لأحد

(1) وهيب سمعان، ومحمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة، ط 2. القاهرة: عالم الكتب، 1985.

من مرؤوسيه. إذ يقوم باتخاذ جميع القرارات المتعلقة بعمل المؤسسة، ويصدر الأوامر لتنفيذها، بعد أن يحدد الطرق والوسائل والإجراءات التي ينبغي إتباعها عند التنفيذ دون استشارة أي من العاملين معه. ويتولى بنفسه توجيه العاملين وفقاً لرغباته وأهوائه وحسب قناعاته، ويفرض عليهم طاعته، وطاعة ما يصدره من أوامر، ولا يفسح المجال أمام العاملين لمناقشة أوامره. ويقوم بمحاسبة من يعارضها، فما على المرؤوسين سوى التنفيذ.

وعلى هذا الأساس، يتحمل المدير التسلطي المسؤولية كاملة عن نجاح العمل في مؤسسته أو إخفاقه. لأنه الشخص الوحيد الذي يتولى إدارة المؤسسة معتمداً في ذلك على آرائه وتصوراته وخبراته الشخصية في العمل الإداري. ولذلك فهو لا يتيح الفرصة للعاملين للنمو والتطور، الأمر الذي يحد من نشاطهم وحماسهم للعمل، ويؤدي إلى إضعاف روح المبادرة والمشاركة الفاعلة المنتجة لديهم.

ويعتقد الإداري التسلطي، أن الإدارة ما هي سوى عملية اتخاذ قرارات، وإصدار تعليمات ومتابعة تنفيذها. ويكون اهتمامه منصباً على الاهتمام بالعمل، ويبذل أقصى ما لديه من طاقة لتسيير شؤون المؤسسة بشكل منتظم، ويعمل على تهيئة جميع الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق ذلك، ويقوم بالرقابة والتفتيش عن كل صغيرة وكبيرة داخل المؤسسة.

أما سمات الإداري التسلطي فمن أهمها ما يأتي[1]:

1 ـ الصرامة.
2 ـ كثرة اصدار التعليمات والأوامر الغامضة.
3 ـ الالتزام بحرفية التعليمات وعدم الخروج عليها.
4 ـ التدخل في عمل المرؤوسين، وعدم منحهم الحرية في العمل.

---

(1) عبد العزيز الغانم، الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التربوية. مصدر سابق، ص 23.

5 ـ الاكتفاء بإصدار الأوامر الشفوية في معظم الأحيان.

تصوّر لنا هذه السمات طبيعة المناخ التنظيمي التعسفي السائد، والذي ينعكس على طبيعة العلاقات التنظيمية والشخصية القائمة بين المدير والعاملين. فالشدة هي الوسيلة الوحيدة التي يلجأ المدير إليها في تصديه للعديد من المواقف في كثير من الأحيان؛ وكبت الحريات، وعدم فسح المجال لإبداء الرأي والمناقشة حول سير العمل و أسلوب تنفيذه هي الحالة السائدة، والاصرار على الرأي الشخصي ـ على الرغم من خطائه في بعض الأحيان ـ سمة اخرى تميز هذا النوع من المديرين؛ والروتينية في العمل والتقيد الحرفي بالتعليمات حالة يرتضيها المدير ويعدها نوعاً من الالتزام الواعي والعالي.

وبالطبع إن هذه التصورات والقناعات التي تولّدت في أذهان المديرين التسلطيين ما هي إلا نتيجة لفلسفة تربوية سادت فترة طويلة من الزمن وقامت على وفق أسس محددة من أهمها ما يأتي[1]:

(أ) تدرج السلطة من أعلى قمة الهرم الإداري إلى قاعدته.

(ب) الفصل التام بين التخطيط والتنفيذ. فالمختصون يضعون الخطط ويرسمون السياسات التربوية بعيداً عن ميدان العمل وما يسوده من علاقات، وما يكتنفه من مشكلات وصعوبات. ويقوم العاملون بتنفيذ الخطط والسياسات دون أن يكون لديهم رأي فيها ولا حتى مناقشتها. وهذا يعني تنفيذ الخطة كما وضعت دون إجراء أي تعديل أو تغيير عليها.

(جـ) الولاء من طرف واحد، حيث يدين المرؤوسون بالولاء لرؤوسائهم ولا يحصل العكس.

---

(1) وهيب سمعان، ومحمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة.. مصدر سابق ص 14 ـ 16.

(د)عدم احترام شخصية المعلم والطالب. فالمعلم مطالب باتباع طرائق وأساليب معينة لا يحيد عنها، ويطلب من الطالب العمل وفقاً للأسس والتعليمات والضوابط الموضوعة.

(هـ) التأكيد على إتقان المتعلمين للمواد الدراسية دون الاهتمام بجوانب النمو الأخرى (الجسمية، والعقلية، والخلقية، والروحية)، وما بين المتعلمين من فروق فردية في القدرات والاستعدادات والاتجاهات والميول.

إن الفكرة الأساسية لهذا النمط الإداري تقوم على نزعة الزعامة، وان السياسة المعتمدة تستند إلى فلسفة الباب المغلق، الأمر الذي يؤدي إلى غلبة الطابع الرسمي على العلاقات الإنسانية. فالتعامل القائم بين المدير والعاملين يتم على أساس القوانين والأنظمة والتعليمات؛ والأسلوب المتبع ـ عادة ـ ما يتسم بالدكتاتورية والتسلط. فلا يسمح لأي شخص إبداء الرأي أو معارضة الآراء والافكار التي يطرحها المدير أو القرارات التي يتخذها. ويسود مناخ العمل الخوف والرهبة والقلق وعدم الثقة في طبيعة التعامل بين العاملين أنفسهم وبين العاملين ومديرهم.

وتتفاوت الإدارة التسلطية (الأوتوقراطية) في درجة ممارستها تفاوتاً ملحوظاً. فهناك النمط «المستبد العادل» ونمط «الدكتاتوري المتعالي». وتوجد بين هذين النمطين درجات متفاوتة أخرى. ومما تجدر الإشارة إليه إلى أن نمط الإدارة التسلطية من الأنماط الإدارية المرفوضة من وجهة نظر الفكر الإداري المعاصر؛ وأن التربية المعاصرة هي الأخرى رفضته أيضاً، لأنه لا يهتم بشخصية العاملين ويعوق نموها وتطورها لانعدام روح التعاون بين المدير والعاملين وتأثير ذلك على طبيعة العلاقات الإنسانية السائدة في المؤسسة التربوية.

ثانياً ـ الإدارة التشاورية (الديموقراطية)

: Administration Democratic

إن المبدأ الأساس الذي تعتمده الإدارة الديموقراطية هو مبدأ المشاركة الجماعية في اتخاذ القرار وتنفيذه، انطلاقاً من فكرة أساسية هي: إن تعدد العقول السوية أقدر على تقديم الأفكار الصائبة من العقل الواحد السوي. ويتفق هذا النمط الإداري مع ما أقره الدين الإسلامي الحنيف من أحكام في طبيعة التعامل مع الناس، كما في قوله تعالى: ﴿وأمرهم شورى بينهم﴾[1] وقوله تعالى: ﴿وشاورهم في الأمر﴾[2].

ومن المبادىء الأساسية الأخرى التي تقوم عليها الإدارة الديموقراطية «مبدأ التفويض» الذي يقصد به تفويض المدير بعض سلطاته إلى الآخرين عملاً بمبدأ «اللامركزية الإدارية». ووفقاً لهذا المبدأ، لا يقوم المدير بالتدقيق والتفتيش عن جزئيات العمل، ولا يراقب العاملين، وإنما يعمل على بث روح الحماس في نفوسهم، وتشجيعهم على المبادرة وإبداء الرأي. والمدير ـ بعمله هذا ـ يساعد العاملين ويوجههم لتحقيق الأهداف التربوية.

وتعد المشاركة في عملية اتخاذ القرار من صلب الممارسات الديموقراطية. فالفرد الذي تتاح له فرصة المشاركة يهتم أكثر من غيره بتنفيذ القرار، لأنه أحد الأعضاء الذين أسهموا في صنعه. فضلاً عن إن هذه المشاركة تزيد روح التعاون بين العاملين، وترفع معنوياتهم، وتساعد على تحقيق الأهداف العامة للمؤسسة والأهداف الشخصية للعاملين.

ولا تكون مهمة الإدارة التربوية ـ في ضوء المفهوم الديموقراطي ـ حصراً على الإداري الأعلى، بل هي مهمة مشتركة يسهم في أدائها جميع

(1) سورة الشورى، الآية: (38).

(2) سورة آل عمران، الآية: (159).

العاملين. ويتولى الإداري الأعلى الدور القيادي في تنفيذ هذه المهمة الذي ينبغي أن تكون علاقاته مع العاملين إيجابية، تنم عن التعاون الفعّال، وتثير المبادرة والحماس، وتدعو إلى الألفة والاحترام المتبادل. لقد أكدت دراسة (سكافيدل Scafidle) أن التفاهم والاحترام لآراء العاملين، وإعطائهم مكانتهم الاجتماعية، وليس فرض القوة أو السيطرة هو الذي يؤدي إلى سيادة العلاقات الإنسانية الجيدة بين المدير والعاملين، وكذلك يتحدد مدى تقبّل العاملين لقيادة المدير واحترام آرائه في ضوء هذه العلاقات[1].

ويضيف (جيمس منزيس بلاك James M. Black) أن المدير الديموقراطي الناجح يتميز بالثقة بالنفس وضبطها، ويمتلك موهبة ومهارات جيدة، ولديه اطلاع واسع في مجال عمله، ويعمل على تدريب العاملين وتوجيههم توجيهاً ناجحاً. . . ويتميز بحسن المعاشرة، والمهارة في الاتصال والصدق والطموح والمثابرة والاتزان الانفعالي والمهارة في إقامة علاقات إنسانية إيجابية مع العاملين[2].

أما القرار في الإدارة الديموقراطية، فيكون جماعياً يسهم في صنعه جميع العاملين، بعد أن يقوم الإداري المسؤول بتزويد العاملين بالمعلومات الأساسية الدقيقة التي تساعد على دراسة الموضوع الذي يتخذ القرار بشأنه، فضلاً عن أن الإداري في هذا النمط من التنظيم لا يحصر العمل بنفسه، وإنما يوزعه على العاملين، ويحدد مسؤوليات كل واحد منهم.

أما الأسس التي تقوم عليها الإدارة الديموقراطية فيمكن إيجازها

---

(1) John Robert Scafidle, An anlysis of the relation ship between terchers perceived leadership style of the principal and implementation of continuous progress. Dissertation Abstracts International, Vol. 43, No. 9, 1983, pp. 2850- 2851.

(2) جيمس منزيس بلاك، كيف تكون مديراً ناجحاً. ترجمة عبد الحليم ثابت. القاهرة: دار القلم، 1965 ص 252.

بالنقاط الآتية[1]، [2]، [3]:

(أ) تنسيق جهود العاملين في المؤسسة من خلال السماح لهم بالعمل كمجموعة متناسقة متعاونة، بدلاً من عملهم كأفراد. وهذا يؤدي إلى تخليهم عن أنانيتهم في سبيل تحقيق أهداف المؤسسة.

(ب) المشاركة الفعالة الواسعة في تحديد السياسات والبرامج التربوية وتنفيذها بإشراك جميع العاملين في وضع محددات السياسات والبرامج التي تتبعها المؤسسة التربوية، بدلاً من العمل المنفرد وما يحدثه من أخطاء تؤثر على سير عمل المؤسسة.

(جـ) تكافؤ السلطة مع المسؤولية. فالسلطات لا تنحسر بيد المدير وإنما يفوض قسم منها إلى بعض العاملين للقيام بالواجبات التي تعهد إليهم والتي تتكافأ مع السلطة الممنوحة إليهم.

(د) التعرف على قدرات العاملين واستعداداتهم الخاصة، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب، الأمر الذي يساعد على تحقيق الرضا عن العمل، والنمو المهني، والإنتاجية الأفضل.

(هـ) تحديد الأعمال وتوزيعها على العاملين دون حدوث تداخل، بحيث تكون الواجبات محددة، والتعليمات واضحة، فلا يحدث خلاف ولا سوء فهم بين العاملين.

(و) خضوع العاملين لأهداف ووسائل عامة، بدلاً من خضوعهم لسلسلة من التعليمات المفروضة عليهم. وهذا يشجع العاملين على الإبداع

---

(1) أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية. دراسات نظرية وميدانية. بنها: دار المطبوعات الجديدة، 1985، ص 80 ـ 81.

(2) تيسير الدويك، وآخرون. أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. . مصدر سابق. . ص 20 ـ 22.

(3) وهيب سمعان، ومحمد منير مرسي، الإدارة المدرسية الحديثة. . مصدر سابق، ص 16 ـ 19.

والابتكار والتجريب، ويفسح المجال أمامهم لإظهار مواهبهم وقدراتهم، ويتيح لهم فرصة النمو المهني المستمر.

(ز) إنشاء برنامج للعلاقات العامة لتوضيح دور المؤسسة التربوية في المجتمع والسياسة التي تتبعها، والخدمات التي تقدمها للعاملين ولأبناء المجتمع.

ثالثاً ـ الإدارة المتساهلة (الترسلية) Laissez-Faire Administration:

يستند هذا النمط من الإدارة إلى مبدأ إطلاق الحريات للعاملين في تنفيذ ما يريدون، وبالأسلوب الذي يعتقدونه مناسباً وصحيحاً. فالإداري المتساهل لا يقوم بتقديم المساعدة للعاملين معه إلا لمن يطلبها منهم، ولا يحاول تعريف العاملين بوجهة نظره، لعدم رغبته في تقييد حريتهم في التصرف، أو فرض أسلوب معين عليهم. وعادة ما يتميز الإداري المتساهل بشخصيته المرحة، وتواضعه، ومعلوماته الغنية في الأمور التي تتعلق بمهنته، وإن علاقاته مع العاملين يسودها الاحترام والتقدير، ونادراً ما يتخذ موقفاً صريحاً يبين رأيه بالعاملين معه، لأنه يعد مثل هذا الموقف نوعاً من التدخل في شؤونهم الخاصة والمهنية.

ويسود هذا النمط الإداري الفوضى الإدارية والتسيب، لانعدام روح العمل الجماعي، والتقليل من أهمية الدور الذي يؤديه المدير، وفتح الأبواب على مصراعيها، ومنح العاملين الحرية الكاملة لمناقشة أي موضوع يتعلق بعمل المؤسسة. أما السياسة التي تتبعها الإدارة المتساهلة فلا تتضمن أي حزم، ولا تمثل قيادة واضحة، ولا توجد فيها ضوابط تمكّن المؤسسة من تحقيق أهدافها. وجدير بالتنويه أن مثل هذه السياسة معتمدة في مجال الاقتصاد، وقد تم استخدامها في ميدان الإدارة التربوية. وكان المنطلق الأساس لاستخدامها هو: إن تحقيق مستوى عال من الإنتاج يتم من خلال

منح العاملين الحرية في أداء أعمالهم بالأسلوب والطريقة التي يختارونها بأنفسهم، ما داموا يحققون بها أهداف المؤسسة. إن مثل هذا الإجراء يشعر العاملين بأهميتهم في تحقيق الكفاية الإنتاجية، وبأنهم ليسوا مجرد أدوات إنتاج.

إن هذا المنطلق الذي قد يكون صائباً في مجال العمل الاقتصادي، قد لا يكون كذلك في مجال العمل التربوي عند تعامل الإداري التربوي مع العاملين، أو عند تعامل مدير المدرسة مع المعلمين، أو عند تعامل المعلم مع طلبته. إن التعامل مع العنصر المادي يختلف كثيراً عن التعامل مع البشر. فالتعامل مع العنصر البشري أصعب وأكثر تعقيداً من التعامل مع المادة.

ومن الأمور التي تؤخذ على الإدارة المتساهلة، اتباعها سياسة الباب المفتوح أمام الحساسيات الشخصية التي تنشأ نتيجة التنافس بين الأفراد، وانعدام التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة على جهود العاملين، وعدم احترام العاملين لشخصية المدير، فضلاً عن عدم إكساب العاملين أية خبرات ومهارات جديدة يمكن أن ترفع من مستواهم المهني.

إن هذا النمط الإداري غالباً ما يتعرض إلى نقد شديد من السلطة الإدارية المركزية، لأنه لم يرق إلى مستوى تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسة أولاً، ولما يتركه من آثار سلبية على العاملين ثانياً، من خلال منحهم الحرية المطلقة في العمل.

وعلى الرغم من السلبيات المؤشرة على الإدارة المتساهلة، إلا أن استخدامها قد يكون نافعاً، ويحقق نتائج هامة، وبخاصة في المجالات التي يكون فيها العاملون على درجة عالية من النضج والوعي والإدراك والخبرة، ولديهم القدرة على تحديد الأهداف، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات التي تواجههم. ومن هؤلاء العاملين: الخبراء والباحثون في مراكز البحوث العلمية[1].

(1) نفس المصدر السابق، ص 11.

ومن خلال هذا الاستعراض الموجز لأنماط الإدارة التربوية، يتبين لنا وجود اختلاف في مفهوم الإدارة نفسه، وفي الأسلوب الذي يمارس في أداء الأعمال والمهمات الإدارية، وفي الطريقة التي تتخذ بموجبها القرارات، وفي الأسلوب الذي يستخدم في التعامل مع العاملين. ويكمن وراء هذا الاختلاف العديد من الأسباب، فقد يكون اختلاف الفلسفات التي يؤمن بها المديرون أحد الأسباب؛ وقد يكون اختلاف الإعداد والتدريب للإداريين سبباً ثانياً؛ وربما تكون الخبرة والتجربة والنظرة إلى الإدارة سبباً ثالثاً.

إن السلوك الإداري الذي يمارسه المدير بشكل أكثر من غيره، يعكس النمط الإداري المتبع في تسيير شؤون المؤسسة. وبصورة عامة، يمكن القول إن الإداري لا يستخدم نمطاً إدارياً واحداً باستمرار. إذ لا توجد إدارة تربوية تسلطية (أوتوقراطية) تمارس دائماً؛ وليس هناك إدارة تربوية تشاورية (ديموقراطية) بشكل كامل، ولا توجد إدارة متساهلة (ترسلية) بالمعنى الذي أشرنا إليه تمارس باستمرار. والمدير الناجح هو الذي يلم بالأنماط الإدارية كافة، ويتمكن من تكييف أسلوبه الإداري والقيادي في ضوء طبيعة الموقف الذي يواجهه والظروف المحيطة بالعمل. وقد يلاحظ ظهور نمط إداري معين دون غيره في أثناء ممارسة العمل الإداري. ويرجع ذلك إلى أن المدير المعني يظهر ممارسات وسلوكاً يمثل ذلك النمط بصورة أكثر من الأنماط الأخرى.

ويتضح من خلال استعراض الأنماط الإدارية الثلاثة، أن النمط الإداري الديموقراطي هو النمط المفضل في العمل الإداري، لأنه يساعد على إطلاق الطاقات وتنمية قدرات العاملين ومواهبهم. وقد زاد الاتجاه نحو استخدام هذا النمط نتيجة عوامل عديدة من أهمها ما يأتي[1]، [2]:

(1) نفس المصدر السابق، ص 19.
(2) أحمد إبراهيم أحمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية.. مصدر سابق، ص 81.

1 ـ انتشار الفلسفة التربوية الديموقراطية وتطبيقها في مجال العمل بالمؤسسات التربوية وخاصة المدارس.

2 ـ ما أظهرته نتائج الأبحاث في مجال علم النفس الاجتماعي في أن الناس يعملون بطريقة أفضل، وبفاعلية أكثر عندما يشتركون في وضع الأهداف، وفي اختيار الطرق والوسائل المناسبة لتحقيقها.

3 ـ ما أظهرته نتائج الدراسات في مجال ديناميات الجماعة Groups Dynamic، من أن القيادة المفروضة على الجماعة من الخارج تؤدي دائماً إلى تكوين قيادات مضادة في هذه الجماعة.

4 ـ ما أظهرته التحليلات لنتائج الأبحاث المتعلقة بأنواع القيادة من أن الأفراد يشعرون بالسعادة والارتياح بشكل أكثر ويقدمون إنتاجاً أوفر وأفضل عندما تكون القيادة نابعة من الجماعة وتتسم بكونها تعاونية.

ولما كانت الإدارة الديموقراطية ـ في عصرنا الحالي ـ أسلوب حياة للمجتمع مرغوب فيه بوصفه أفضل الأساليب الإدارية التي سادت فترة من الزمن، وما زال قائماً، وزاد الميل للأخذ به في العديد من المجتمعات، فلا بد أن يسود هذا النمط الإداري في المؤسسات كافة، وأن يتجلى بأحلى أشكاله في المؤسسات التربوية عامة، والمدرسة بشكل خاص بوصفها إحدى مؤسسات المجتمع الرئيسة التي أوجدها المجتمع لخدمة أغراضه وتحقيق أهدافه، ولأنها الأنموذج الذي يحتذى به من حيث أسلوب التعامل فيها في أثناء التفاعلات اليومية المستمرة.

الفصل الخامس

نظريات الإدارة التربوية

مقدمة:

لقد استخدم مصطلح «النظرية Theory» استخدامات متباينة، وعرّف تعريفات عديدة مختلفة، ولذلك فإننا لا نجد تعريفاً أو استخداماً لهذا المصطلح يحظى بقبول عام. فقد عرّفه بعض الباحثين بأنه عكس الحقيقة. ويميل البعض الآخر إلى فهم هذا المصطلح (النظرية) بوصفه عملية تأويل أو تخمين علمي (Speculation) إلى أن يتم التأكد من صحة هذا التخمين فتصبح النظرية ـ عندئذٍ ـ حقيقة. وهناك من يرى أن الحقيقة ثابتة لا تقبل الشك ولا تحتمله، واضحة الدلالة والمعنى، في حين يكتنف النظرية الغموض وعدم الثبات. وهناك من الباحثين من يقصر استخدام النظرية على الفلاسفة، ويستبعد، في الوقت نفسه، وجود نظرية علمية.

إن النظرية عبارة عن مجموعة من الفروض التي يمكن من خلالها استنباط مجموعة من القوانين أو المبادىء التجريبية، فهي ليست قانوناً، ولا يمكن البرهنة عليها بالتجريب المباشر. لقد أشار (السلمي) إلى أننا لو لاحظنا الأسلوب الذي يعتمده العالم لوجدنا أن النظرية والحقيقة غير متعارضتين، وإنما مترابطتان ترابطاً وثيقاً، وأن النظرية ليست نوعاً من الحدس أو التخمين، بل هي محاولة علمية موضوعية للكشف عن ظاهرة

معينة، وعليه فإن العلماء يهتمون بالنظرية قدر اهتمامهم بالبحث عن الحقيقة[1].

يشير مفهوم النظرية إلى العلاقة بين الحقائق، أو ترتيب الحقائق بأسلوب مفهوم، يتم عن طريق المشاهدة التي يمكن التحقق منها. فالنظرية إذن هي تجميع للحقائق المعروفة وترتيبها وتقديمها أو عرضها بأسلوب يجعل التفسير والتنبؤ ممكنين. والنظرية ـ وفقاً لهذا المعنى ـ تعد إحدى أدوات العلم الأساسية التي تؤدي وظائف عدة من أهمها[2]:

1 ـ العمل على تحديد الاهتمامات الرئيسية للعلم، من خلال توضيح أنواع البيانات المطلوب تجميعها.

2 ـ تقديم نظام فكري (Conceptual Scheme) يمكن في ضوئه تنظيم الظواهر وتضييقها وإيجاد العلاقات بينها.

3 ـ تلخيص الحقائق المتوفرة عن ظاهرة معينة وفقاً لمنطق معين.

4 ـ العمل على التنبؤ بالحقائق، وأشكال السلوك المستقبلي المتوقع للظاهرة.

5 ـ الإشارة إلى جوانب الضعف أو القصور في المعرفة الإنسانية في مجال اختصاصها.

وتؤدي الحقائق دوراً كبيراً ومهماً في تكوين النظرية، لأنها تساعد على[3]:

1 ـ إنشاء النظريات الجديدة.

2 ـ إعادة صياغة النظريات القائمة وتعديلها.

3 ـ رفض النظريات التي لا تتفق مع حقيقة الظاهرة،

4 ـ توضيح النظرية وضمان شمولها.

---

(1) علي السلمي، تطور الفكر التنظيمي. القاهرة: مكتبة غريب. ص 7 ـ 9.

(2) نفس المصدر السابق، ص 7 ـ 9.

(3) نفس المصدر السابق، ص 7 ـ 9.

5 ـ العمل على تغيير مركز الاهتمام أو التركيز في النظريات القائمة.

أولاً ـ معنى النظرية:

لقد أشار (الياس) إلى أن النظرية في الماضي لم تتعدى نوعاً من الافتراض والتخمين الفلسفي الذي لا يمكن التحقق منه، حيث افترض الناس أنهم يعيشون في عالم ثابت تحكمه قوانين ثابتة، وحقائق روحية أبدية[1].

ونتيجة للتطور العلمي الذي رافق ظهور النهضة الأوروبية، ظهرت للنظرية معاني جديدة تنسجم مع المجالات التي تستخدم فيها. حيث أصبحت تعنى في العلوم الرياضية، النظام الذي يربط الأرقام بعلاقات منطقية دون أن يكون لها دلالات واقعية، وفي الفلسفة والعلوم الإنسانية الأخرى تعني النظرية تلك الأفكار المتعلقة بالإنسان وطبيعته، والمجتمع والعلاقة المترابطة بينهما. أما في العلوم الطبيعية فتعني: التنبؤ والتفسير لبعض الظواهر الطبيعية عن طريق الملاحظة.

وفي ميدان الإدارة تعني النظرية مجموعة الفرضيات التي تشكّل نظاماً للاستدلال يساعد على الاستنباط. وعرّف فيكل (Fiegl) النظرية بأنها: مجموعة من الافتراضات التي يمكن أن تستمد منها ـ باستخدام الإجراءات المنطقية الرياضية ـ مجموعة أكبر من القوانين التطبيقية. وبذلك فإن النظرية تزودنا بتفسير لهذه القوانين التطبيقية، وتوحّد المجالات غير المتجانسة للمادة أو الموضوع الذي تميزه القوانين التطبيقية[2].

وعرّفها مور (Moore) بأنها مجموعة من الفروض التي يمكن منها

---

(1) طه الحاج الياس. الإدارة التربوية والقيادة. مصدر سابق، ص 136.

(2) Griffiths, Daniel E. «The nature and meaning of theory» In Van Meter, Eddy J. (ed.) Theory development and educational administration, N. Y.: Mss. Information Center, 1973, pp. 26 - 29.

التوصل إلى مبادىء تفسّر طبيعة الإدارة[1][2]. ويستدل من هذا التعريف أن الهدف الرئيس للنظرية هو تفسير ما هو كائن، وليس التأمل فيما ينبغي أن يكون أما كريفيتس (Griffiths) فيرى أن النظرية هي عبارة عن مجموعة مسلمات يمكن استخلاص مجموعة مبادىء علمية منها، كما لا يمكن اعتبارها قانوناً يمكن التحقق منه بالتجربة المباشرة. في حين يرى ساوندرز (Saunders) أن النظرية هي: مجموعة مسلمات أو تعميمات تعمل كأساس لإبراز فرضيات وتحديد مسار العمل، حيث تخضع الفرضيات للتحقق العلمي الذي يقيّم ليثبت مبادىء علمية أو مسلمات فلسفية جديدة[3].

وفي مجال التربية لا يوجد وضوح تام لمفهوم «النظرية» نظراً لأن معظم المربين يستخدمون هذا المصطلح بتصرف أو بدقة أقل من أولئك الذين يعملون على تطوير نظرية إدارية. إن المنظرين الإداريين المعاصرين يضيّقون زاوية اهتمامهم، ويعرّفون بأسلوب محدد مجال بحثهم ويرون أنفسهم كعلماء اجتماع تأثروا إلى درجة كبيرة بمنهجية وأغراض وتوجهات علماء الفيزياء.

والنظرية وسيلة أو إطار مرجعي يحاول أن يضع نظاماً للأشياء بدلاً من تناثرها. وكما يقول كولادارسي وجيتزلز (Coladarci & Getzels) إذا كانت القررات تتخذ في ضوء مجموعة من المفاهيم اللازمة للعمل، فإنه ينبغي أن نثق في النظرية، وإذا اتضح عدم جدوى القرارات أو فاعليتها لا بد من مراجعة النظرية. وعلى هذا الأساس فإن النظرية توجّه التطبيق، ويقوم التطبيق ـ بدوره ـ بتوجيه النظرية. إن المعيار الرئيس لأية نظرية في الإدارة التربوية هو مدى الفائدة التي تحققها، وما يمكن أن تقدمه من تفسير أو توضيح للظاهرة الإدارية.

---

(1) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق، ص 6 ـ 7.

(2) طه الحاج الياس، الإدارة التربوية والقيادة. مصدر سابق، ص 130 ـ 131.

(3) نفس المصدر السابق، ص 137.

وتعمل النظرية الإدارية على مساعدة رجل الإدارة من خلال إعطائه التوجيه الذي ينسجم والظروف البيئية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، كما تساعد الإداري في الكشف عن الأسباب الكامنة وراء المشكلات التي تنجم عن العمل الإداري، وإيجاد الوسائل والسبل الكفيلة بمعالجتها دون الاعتماد على الآراء والاجتهادات الشخصية، فضلاً عن مساعدتها على ثبات السلوك الإداري ومنع تذبذبه، مما يوفر للإدارة معياراً موضوعياً لقياس سلوكها يمنعها من العمل على وفق الضغوط التي تتعرض لها. لقد أشار تومبسون Thompson في تعبيره عن أهمية النظرية إلى أن النظرية المناسبة تساعد المديرين على الاستمرار في النمو، وذلك من خلال تزويدهم بأفضل الطرق لتنظيم خبراتهم، وبتأكيد ترابط الظواهر. فالنظرية تجعلهم يقظين للنتائج غير المتوقعة لأعمالهم، وتجنبهم التفسيرات غير الملائمة للأعمال الناجحة، وتنبههم إلى الظروف والمواقف المتغيرة التي قد تتطلب تغييراً في أنماط سلوكهم[1].

ومن العوامل الأساسية التي أدت إلى الاهتمام بالنظرية الإدارية في ميدان التربية، ما طرأ على المؤسسة التربوية من توسع كبير، وما رافق هذا التوسع من تعدد وتنوع وتعقد للنشاطات التي تتولى القيام بها. فضلاً عن الزيادة الكبيرة التي طرأت على إعداد العاملين الذين يسهمون بالقيام في أعمال هذه المؤسسة، أو يتأثرون بها بشكل مباشر، وكذلك العلاقات الظاهرة بين مقومات عمل المؤسسة التربوية (المادية والبشرية) وصعوبة الفصل بين المؤشرات والآثار الناجمة عن تلك العلاقات أو الموجهة لها، الأمر الذي استوجب وجود إطار نظري ومنطقي لتنظيم الأعمال التي تقوم بها هذه المؤسسة الهامة، والتنسيق بين نشاطاتها وعناصرها المادية والبشرية لتحقيق أهدافها بالصورة المطلوبة.

---

(1) نفس المصدر السابق، ص 139.

ثانياً ـ معايير نظرية الإدارة:

لما كانت الإدارة علماً تطبيقياً، وإن العلم يهدف إلى تحقيق ثلاثة أشياء ذات علاقة بمادة موضوعه هي: الوصف والشرح والتنبؤ، فإن نظرية الإدارة ينبغي أن تكون مسايرة لمعايير العلم، فضلاً عن معايير أخرى تتناسب مع استخدام النظرية في الإدارة. لقد اقترح جريفثس (Griffiths) أربعة معايير لاستخدام النظرية في الإدارة هي[1]:

1 ـ النظرية كدليل للعمل:

إن النظرية التي لا يكون بمقدورها تزويد الإداري بالتوجيه المناسب في عمله تعد نظرية فقيرة. فالمساعدة التي يحصل عليها الإداري من النظرية لا تتعلق بما ينبغي عمله، وإنما بما سيحدث عندما يعمل شيئاً معيناً، أي أن النظرية تتناول مترتبات الحدث أو نتائجه.

والنظرية المناسبة ـ كما يشير تومسون Thompson ـ ينبغي أن تُعد دارسي الإدارة لمزيد من النمو من خلال خبرتهم الأخيرة، وذلك بتزويدهم بالطرق الاقتصادية لاستخدام هذه الخبرة، وبتأكيد تداخل العلاقات للظاهرة، يمكن لهذه النظرية أن تساعد الإداريين على البقاء متحفزين للنتائج غير المتوقعة للحدث، وتلافي أو تجنب التبسيط الزائد لشرح هذا الحدث الذي اتسم بالنجاح وتفسيره، وتحذرهم وتنبههم إلى كل ما يتعلق بتغير الظروف وما يتطلبه من تغيير في أنماط السلوك الإداري بما ينسجم والتغيرات الحاصلة.

ويمكن للنظرية أن تجعل رجل الإدارة واعياً ومدركاً للنتائج غير المتوقعة للحدث. وتقوم النظرية بذلك من خلال توجيه الانتباه إلى العمليات

---

(1) جريونتس، د. نظرية الإدارة. ترجمة محمد منير مرسي، ومحمد عزت عبد الموجود، وسعد حماد، القاهرة: عالم الكتب 1988، ص 37 ـ 41.

والعلاقات أكثر من الأساليب. لأن الأساليب طرق ذات نهاية مغلقة، في حين تساعد العمليات والعلاقات رجل الإدارة على توسيع إطار مفاهيمه مع تجمع الجديد من المعرفة في مجال العمل.

2 ـ النظرية كدليل لجمع الحقائق:

تعد الحقائق أساسية لبناء النظرية. وعليه ينبغي البدء بجمع الحقائق عند بناء النظرية. والسؤال الذي يمكن طرحه، أية حقائق تجمع؟ وفي الواقع، إن أية حقائق بدون أساس تجعل عملية جمع المعلومات لا نهائية، ومن ثم نبتعد عن حل المشكلة أكثر من النقطة التي بدأنا منها. والحقائق يمكن أن تتصل فيما بينها. واستخدام النظرية في جمع الحقائق يهيىء هذه العلاقة. ولهذا الأمر جانبان في الأقل هما:

(أ) في عملية بناء نظرية أصيلة نبحث عن الحقائق التي تعتمد على المفاهيم المستخدمة في المجال.

(ب) عندما تتم كتابة النظرية يبحث عن الحقائق التي تطرحها النظرية، أو المطلوبة لتوثيق النظرية. ولكن ما هو أكثر وأهم من البحث عن حقائق جديدة أن النظرية تضع معنى للحقائق التي لم تكتشف، وكما يشير (دالينباخ Dallenbach): إن عمل شيء دون نظرية ليس تجربة علمية، وإنما مجرد انشغال في عمل. ومثل هذا العمل لا يضيف إلى المعرفة شيئاً، وليس له غرض أو معنى مفيد.

3 ـ النظرية كدليل للمعرفة الجديدة:

إن من أهم النتائج التي تزودنا بها النظرية هي المعرفة الجديدة التي توصلت إليها بعض الأبحاث. فإذا كانت النظرية مجرد وصف لما هو معروف، فإنها تعد نظرية ضعيفة. أما النظرية الجيدة فهي التي تستخدم كدليل للمعرفة الجديدة وذلك من خلال اقتراح الفروض القابلة للاختبار من جانب الباحث، وتؤدي في النهاية إلى الكشف عن المعلومات الجديدة.

4 ـ النظرية كدليل لشرح طبيعة الإدارة:

إن من أهم الاستخدامات القيمة للنظرية هو الاستعانة بها في شرح الظاهرة موضوع البحث، وعليه فإن أية نظرية إدارية يجب أن تساعد رجل الإدارة في فهم ماهية الإدارة من خلال تفسير طبيعة المواقف الإدارية وتسليط الضوء عليها.

ثالثاً ـ أنواع النظريات:

يشير (السلمي) إلى أن هناك نوعين من النظريات هما[1]:

(أ) النظريات الوضعية (Descriptive theories) التي تقوم بوصف ما هو كائن فعلاً؛ فمثلاً عندما تصف نظرية التنظيم كيف تعمل المنظمات القائمة، وما المتغيرات المحددة لسلوكها، وطبيعة العلاقات القائمة بين تلك المتغيرات، فإنها تقدم وصفاً لما يجري داخل المنظمة الإدارية.

(ب) النظريات المثالية أو المعيارية (Normative theories) التي تقوم بوصف ما ينبغي أن يكون؛ فهي مثالية أو معيارية، بمعنى أنها تحدد أنماط السلوك الواجب إتباعها. وعليه فإن نظرية البيروقراطية لماكس ڤيبر Max Weber تعد إنموذجاً للنظرية المثالية، حيث تصف التنظيم الأمثل، وكيف ينبغي أن يكون، والذي يختلف ـ بالتأكيد ـ عن التنظيم الواقعي القائم.

وتجدر الإشارة إلى أن التطور العلمي المفيد يبدأ ـ عادة ـ بتكوين نظريات وصفية، ثم ينطلق منها إلى تكوين نظريات مثالية أو معيارية.

وبعد هذا العرض الموجز لمعنى النظريات وأهميتها في العمل الإداري، وأنواع النظريات سنتحدث عن بعض النظريات الإدارية.

---

(1) علي السلمي، تطور الفكر التنظيمي. . . مصدر سابق، ص 9 ـ 13.

1 ـ نظرية الإدارة كعملية اتخاذ قرار:

: Administration as Decision- Making Process

يعد اتخاذ القرار محور العملية الإدارية وجوهرها، ولذلك ينبغي على الإدارة أن تفهم بشكل دقيق عملية اتخاذ القرار. فقد لخّص سايمون (Simon) رأيه بالقرارات عندما قال: إن النظرية العامة للإدارة يجب أن تحتوي على مبادىء للتنظيم تضمن سلامة اتخاذ القرارات بالقدر الذي تحتوي فيه على مبادىء تضمن كفاءة التنفيذ. وأشار لينفنجستون (Livingstion) إلى أننا إذا توسعنا في مفهوم اتخاذ القرار ليشمل العملية التي يتوصل بها إلى القرار من جهة، والعملية التي ينفّذ بها، أو يوضع موضع التنفيذ من جهة أخرى، ولو أننا ـ إلى جانب ذلك ـ تأكدنا من أن هذه العملية مستمرة وديناميكية، ولا تحدث بالصدفة، لأدركنا أن معنى اتخاذ القرار يختلف عن المعنى الذي اعتدنا عليه، ويصبح أساساً للأعمال الإدارية كافة.

ويعرّف اتخاذ القرار بأنه «الحسم» أو «الفصل» في نزاع عن طريق إصدار حكم في الموضوع، أو الوصول إلى نتيجة بعد دراسة. وهكذا يمكن النظر إلى القرار على أنه إجراء قضائي، فالحكم يكون بمثابة الأثر العملي المترتب على القرار. إذ يتضمن القرار تأثيراً معيناً، وصدور الحكم يعني أن مجموعة من الإجراءات ستوضع موضع التنفيذ في ضوء ما نص عليه القرار.

والقرارات بطبيعتها تتسم بالطابع العملي، ويعني هذا أن قيمة القرار تتوقف على نجاح الأثر الذي يترتب عليه. ولما كان الأثر المنطقي يتمثل في الأهداف، فإن قيمة القرار ترتبط بدرجة تأثيره في تحقيق تلك الأهداف[1].

لقد أشار (Griffiths) إلى أن تركيب المنظمة الإدارية يتحدد بالطريقة التي تعمل بها القرارات، وأن الموضوعات المتعلقة بها مثل: مدى الرقابة أو الإشراف يمكن أن تُحل إذا نظرنا إليها على أنها نمو أو امتداد خارجي لنمط

---

(1) جريفتس، د. نظرية الإدارة. . . مصدر سابق، ص 94 ـ 95.

معين من طريقة عمل القرار. أما سيمون (Simon) فقد أكد أن التنظيمات الإدارية تقوم أساساً على عملية اتخاذ القرار.

إن عملية اتخاذ القرارات موجودة في المنظمات الإدارية كافة، وهي عملية يواجهها رجال الإدارة على اختلاف مستوياتهم الإدارية ومسؤولياتهم الوظيفية. وهذا الأمر ينطبق على الإدارة التربوية، إذ أن جميع العاملين في هذا المجال يقومون ـ بحكم وظائفهم ـ باتخاذ قرارات لها أثرها على العملية التربوية.

وتقوم القرارات ـ كما أشار ـ سايمون Simon ـ على أساسين هما[1]:

1 ـ مجموعة الحقائق والمعلومات التي يجب أن تخضع للاختبار للتأكد من صدقها أو زيفها.

2 ـ مجموعة القيم، وهي التي لا تخضع للاختبار، لأنها تتعلق بالاختيار الأفضل، وبالصورة المثالية التي ينبغي أن يكون عليها موضوع القرار.

يتعلق الأساس الأول (الحقائق والمعلومات) بعملية اختيار الوسائل المناسبة. أما الأساس الثاني (القيم) فإنه يتعلق بعملية اختيار الغايات والسلوك الرشيد. إن الغايات تحدد اختيار الوسائل المناسبة لتحقيقها، وعندما تتحقق الغايات، تصبح وسيلة لتحقيق غايات أخرى وهكذا تتواصل هذه العملية. إن النقطة الرئيسة والهامة في السلوك التنظيمي هي أن التركيب الهرمي يسمح للقرارات ـ إلا تلك المتعلقة بالأهداف المطلقة ـ بأن تكون على أساس الحقائق والمعلومات لا القيم.

إن قرارات كل موظف في الهيكل التنظيمي تحدد جانب القيم منها بما يتلقاه عن طريق رئيسه بصددها؛ وفي الوقت نفسه تتحدد فرصته في اختيار الوسائل المختلفة بالإجراءات الإدارية وتعليماتها. إن الجمع بين هذين

---

(1) H. A. Simon, Administrative behavior: A study of decision- making process in administrative organization. The Macmillan co., New York, 1951, p. 154.

المحددين ـ في نظر سيمون Simon ـ يجعل عملية اتخاذ القرارات في المنظمة عملية عقلانية مقبولة.

أنـواع القـرارات:

تصنف القرارات وفقاً لأسس مختلفة. ومن بين أحد التصنيفات الشائعة للقرارات ما يأتي:

1 ـ القرارات المهنية التي يتخذها رجل الإدارة في ممارسته الرسمية للدور المتوقع منه في المنظمة.

2 ـ القرارات الشخصية التي تتعلق برجل الإدارة كإنسان يتخذ قراراته الخاصة به، وليس كعضو في المنظمة.

3 ـ القرارات الرئيسة التي تتعلق بالسياسة الستراتيجية للمنظمة وعادة ما تتضمن هذه القرارات تغييرات جوهرية، وبعيدة المدى وتكاليف مالية كبيرة.

4 ـ القرارات الروتينية التي تتمثل في القرارات الدورية التي تتكرر باستمرار ولا تحتاج إلا لقدر ضئيل من المداولة والمناقشة.

5 ـ القرارات المبرمجة والقرارات غير المبرمجة: وهذه التسمية للقرارات مستمدة من لغة الحاسوب (الكومبيوتر). فالقرارات المبرمجة هي قرارات روتينية ومنتظمة. أما القرارات غير المبرمجة فهي قرارات رئيسة.

خطـوات اتخاذ القرار:

تتضمن عملية اتخاذ القرار الرشيد نفس الخطوات المتبعة في عملية حل المشكلات، وهي[1]:

1 ـ فهم الغرض أو الهدف الذي يخدمه اتخاذ القرار بشكل واضح.

---

(1) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية... مصدر سابق... ص 94.

2 ـ جمع المعلومات والحقائق والآراء والأفكار المتصلة بالمشكلة التي يتخذ القرار بصددها.
3 ـ تحليل المعلومات التي تم جمعها وتفسيرها استناداً إلى المنطق السليم.
4 ـ التوصل إلى الاحتمالات الممكنة لما سيكون عليه القرار.
5 ـ تقييم كل احتمال من الاحتمالات التي تم التوصل إليها في ضوء مدى فاعليته في تحقيق الهدف أو الغرض من القرار.
6 ـ تصل عملية اتخاذ القرار إلى قمتها بتغليب أحد الاحتمالات واختياره على أنسب الاحتمالات من حيث النتائج المختلفة المتوقعة منه.

وعندما يتم اتخاذ القرار تبدأ مرحلة أخرى هي مرحلة وضع برنامج لتنفيذ القرار بإمكانياته المادية والبشرية، مع وضع الضمانات اللازمة لاستمرار التحمس للبرنامج، وضمان التنسيق لمطالب الظروف والاتصال، وأخيراً تأتي مرحلة التقييم لأثر القرار المتخذ على المدى القصير والمدى البعيد، مع الاهتمام بالدروس التي تمت الاستفادة منها.

إنموذج جريفتسGriffiths لاتخاذ القرار:

طور جريفتس (Griffiths) إنموذجاً إدارياً تم إدراك الإدارة بوصفها عملية اتخاذ قرار. لقد سبق كل من سيمون Simon وبرنارد Barnard جريفتس (Griffiths) عندما اقترحا مفهوماً للإدارة مماثلاً لهذا الأنموذج. إلا أن جريفتس عدّل هذا المفهوم وطبقه في مجال الإدارة التربوية.

وضع جريفتس الافتراضات الآتية أساساً لنظريته الإدارية[1]:

1 ـ إن الإدارة سلوك عام موجود في كل تنظيم إنساني.
2 ـ إن الإدارة عملية توجيه وضبط للحياة في المنظمة الاجتماعية.
3 ـ إن الوظيفة المحددة للإدراة هي تطوير عملية اتخاذ القرار وتنظيمها لتتم بشكل فعال.

(1) نفس المصدر السابق، ص 95 ـ 96.

4 ـ إن الإداري يعمل مع جماعات أو أفراد مرتبطين مع بعضهم البعض وليسوا منفردين.

ووضع جريفتس كذلك مجموعة فروض قابلة للاختبار كما يأتي:

فرض رئيس: يتحدد بناء منظمة ما بطبيعة عملية اتخاذ القرار. وقد تفرع من هذا الفرض ثلاثة فروض فرعية هي:

1 ـ تتصل مرتبة الفرد في بناء تنظيمي اتصالاً مباشراً بدرجة تحكمه في عملية اتخاذ القرار.

2 ـ تتناسب فاعلية الرئيس التنفيذي عكسياً مع عدد القرارات التي يتخذها شخصياً والمتعلقة بشؤون المنظمة. إن وظيفة الإداري التنفيذي ليس اتخاذ القرار، بل تطويع عملية اتخاذ القرار بما يضمن أداءها أعلى درجة.

3 ـ تتصل الفروق بين البناء التنظيمي للمؤسسات العسكرية والصناعية والتربوية وإدارة الأعمال والإدارة العامة بالفروق في عمليات اتخاذ القرار، أكثر من اتصالها بالمفاهيم المعروفة عن المنشآت الخاصة.

وإلى جانب هذه الفروض وضع جريفتس (Griffiths) ثلاثة فروض رئيسة هي:

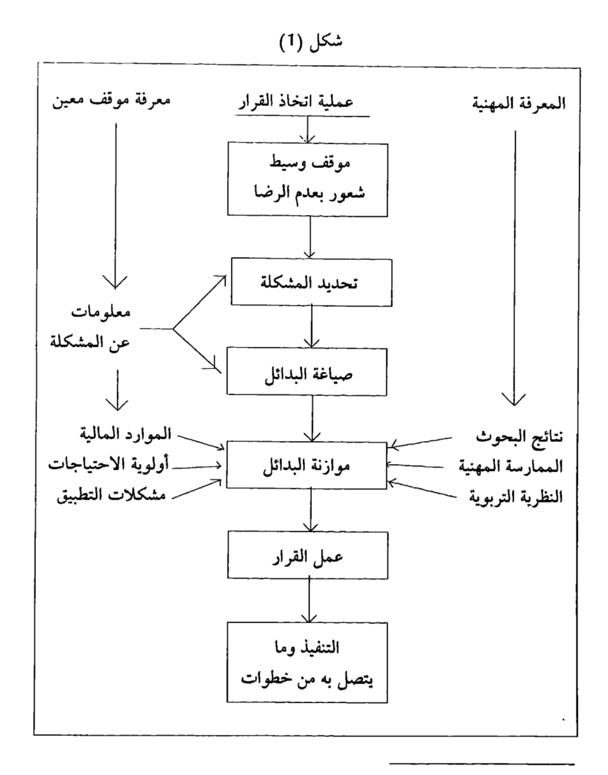
1 ـ كلما اتسعت المنظمات الرسمية وغير الرسمية اقتربت المنظمة ككل من أقصى مستويات الإنجاز.

2 ـ إذا اقتصر سلوك الإداري على اتخاذ قرارات بصدد عملية اتخاذ القرارات، وليس اتخاذ قرارات بشأن المنظمة ذاتها، يكون سلوكه أكثر قبولاً من جانب مرؤوسيه.

3 ـ إذا تصوّر الإداري نفسه كضابط لعملية اتخاذ القرار لا كصانع للقرارات في المنظمة، تكون قراراته أكثر فاعلية.

ويوضح الشكل (1) النموذج التخطيطي لعملية اتخاذ القرار[1].

شكل (1)



(1) C. F. Faber, and G. F. Shearron, Elementary School administration. Theory and practice. New York: Holt and Rinehart and Winston, 1970, p. 218.

يبدو من إنموذج جريفتس لاتخاذ القرار أن العملية التي بموجبها يتخذ القرار بحاجة إلى نوعين من المعرفة ينبغي أن يمتلكهما الإداري وهما المعرفة المهنية والمعرفة عن موقف معين. ويتم الحصول على النوع الأول من المعرفة من الدراسات والأبحاث وما توصلت إليها من نتائج في مجال الإدارة التربوية، ومن خلال الممارسة للعمل الإداري التي تضفي خبرات جديدة متوالية على مر السنوات في مجال عمل رجل الإدارة، فضلاً عن النظرية التربوية التي يعتمدها الإداري والتي يحدد بموجبها سلوكه في التعامل مع المواقف المختلفة التي يواجهها. أما النوع الثاني فهو تلك المعرفة التي يمكن وصفها بأنها متخصصة بموقف أو مجال معين تقوده إلى كيفية جمع المعلومات ذات العلاقة بموضوع المشكلة، من موارد مالية ينبغي توفيرها، وتقديم الأولويات، والمشكلات التي قد تواجه في أثناء التطبيق.

أما عملية اتخاذ القرار فقد وصفها جريفتس Griffiths في إنموذجه هذا بأنها تبدأ بموقف وسيط يمثل حالة من الشعور بعدم الرضا، أي أن الموقف يتطلب حلاً، ولتحقيق الحل المناسب ينبغي تحديد المشكلة التي أدت إلى الشعور بعدم الرضا، وذلك من خلال جمع المعلومات الكافية والدقيقة عنها من أجل صياغة البدائل للتغلب على المشكلة. وبعد أن تتوفر لدى الإداري عدة بدائل يقوم بموازنتها اعتماداً على نتائج الأبحاث وخبرته المهنية واطلاعه على النظريات التربوية وأي من هذه النظريات يراها أكثر ملاءمة، كما يقوم بعملية الموازنة للبدائل المتاحة على ما متوفر لديه من أموال، والأولويات التي ينبغي أن يأخذها بنظر الاعتبار للاحتياجات فضلاً عن المشكلات التي يتوقع حدوثها عند تطبيق أحد البدائل. وبعد اختيار البديل الأنسب يتخذ القرار في ضوء المؤشرات أعلاه. ثم تأتي مرحلة جديدة هي مرحلة التنفيذ وما تتطلبه من خطوات وما يرافقها من عملية تقويم ومتابعة مستمرين لتحقيق الهدف من القرار.

أنموذج كوبا Guba كعملية اجتماعية «إنموذج العلاقات الإدارية الداخلية»:

يمكن النظر إلى علم الإدارة على أنه علم «إدارة السلوك الإنساني» وأن الوظيفة الرئيسة لرجل الإدارة تتمثل في: القيام بدور الوسيط بين مجموعتين من القوى الموجهة للسلوك هما: القانونية أو التنظيمية (Nomothetic) والشخصية (Idiographic) من أجل إحداث سلوك مفيد من الناحية التنظيمية، ومحقق في ذات الوقت للرضا النفسي. ولتوضيح الطريق التي يمكن أن تحقق ذلك، قدم گوبا Guba أنموذجاً آخر غير أنموذج جتيزلز (Getzels)، نظر من خلاله إلى الإداري بأنه يمارس قوة ديناميكية يخولها له مصدران:

المصدر الأول: يتمثل في المركز الذي يشغله في ارتباطه بالدور الذي يمارسه.

المصدر الثاني: هو المكانة الشخصية التي يتمتع بها.

مما لا شك فيه أن الإداري يتمتع بالسلطة التي يخولها له المركز الذي يشغله. وهذه السلطة يمكن النظر إليها على أنها:

1 ـ سلطة رسمية مفوّضة إليه من السلطات العليا.

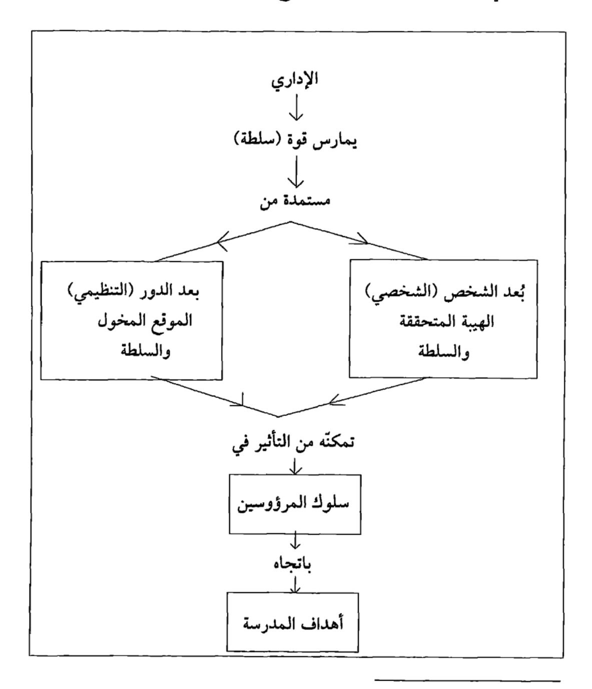
2 ـ سلطة غير رسمية لا يمكن تفويضها، إنها تتعلق بالمكانة الشخصية وما يصاحب ذلك من قوة في التأثير.

ويحظى جميع الإداريين بالقوة الرسمية المخولة إليهم من مراكزهم الوظيفية إلا أنهم لا يحظون جميعاً بقوة التأثير الشخصية. وبالتأكيد إن الإداري الذي يتمتع بقوة السلطة الرسمية فقط، دون قوة التأثير الشخصية قد فقد نصف قوته الإدارية. وعليه ينبغي على الإداري أن يتمتع بقوة السلطة وقوة التأثير معاً بوصفهما المصدرين الرئيسين لقوته.

والشكل (2) يوضح أنموذج كوبا.

نموذج قوبا Guba

في الإدارة كعملية اجتماعية (أنموذج العلاقات الإدارية الداخلية)[1]



---

(1) النموذج مقتبس من:

Guba, Egon G. «Knowledge of internal Administration- What do we Know», In Campbell, R. F. and Lipham, J. M. (eds.) Administative theory as a guide to action. Chicago: Midwest Administation Center. University of Chicago, 1960.

ويرى Guba إن بعض التعارض بين الدور والشخصية أمر واقع لا يمكن تجنبه عندما يكون العاملون في المنظمة أكثر من شخص واحد. ويمثل هذا التعارض قوة طرد سلبية (Alienating) تعمل ضد النظام وتميل إلى تفكيكه. ولكن توجد في الوقت نفسه قوى إيجابية أخرى تعمل على تكامل النظام تنبع من الاتفاق على الهدف ومن القيم التي تسود المنظمة.

وهكذا يكون بعض القادة الإداريين أقرب في أدائهم لأدوارهم إلى البعد القانوني أو التنظيمي، وآخرون أقرب إلى البعد الشخصي. وعلى هذا الأساس يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط للقيادة هي:

1 ـ النمط القانوني أو التنظيمي للقيادة: ويتميز سلوك الإداري في هذا النمط بالتأكيد على تحقيق الهدف واتباع القواعد والتعليمات، ومركزية السلطة، ومراعاة جانب المنظمة ووضع مصلحتها فوق مصلحة العاملين فيها.

2 ـ النمط الشخصي للقيادة: ويتميز في هذا النمط سلوك الإداري بالتأكد على شخصية الفرد، ومراعاة الحد الأدنى من القواعد والتعليمات، ولا مركزية السلطة، ودرجة عالية من العلاقات الشخصية مع المرؤوسين والهدف الأساسي لهذا النمط هو: العمل على إسعاد المرؤوسين وتحقيق رضاهم، أي أنه يضع مصلحة الأفراد العاملين فوق مصلحة المنظمة.

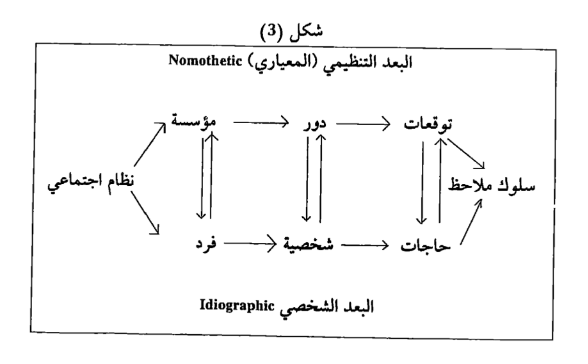
3 ـ النمط التوليفي للقيادة: يجمع هذا النمط بين النمطين القانوني والشخصي في موقف وسط. ويتميز في هذا النمط سلوك الإداري بالتركيز على تحقيق الهدف، وفي الوقت نفسه يتيح المجال لإشباع الحاجات الشخصية. وهكذا يحاول هذا النمط التوفيق بين مصلحة المنظمة والسعي لتحقيق أهدافها من جهة، ومصلحة الأفراد وتحقيق أهدافهم من جهة أخرى.

نموذج جتيزلز Getzels (الإدارة كعملية اجتماعية):

تعد نظرية الإدارة كعملية اجتماعية من أحدث النظريات شهرة في مجال الإدارة التربوية. وصاحب هذه النظرية جتيزلز Getzels الذي نظر إلى الإدارة على أنها تسلسل هرمي للعلاقات بين الرؤوساء والمرؤوسين ضمن إطار اجتماعي. وهذا التسلسل هو من الناحية الوظيفية توزيع الأدوار والإمكانيات وتكاملها لتحقيق أهداف النظام الاجتماعي الذي يتكون من جانبين يمكن تصورهما وكأنهما مستقلين عن بعضهما، وإن كانا ـ في الواقع ـ متداخلين. يتعلق الجانب الأول بالمؤسسة وما تقوم به من أدوار، وما يتوقع منها، بما يحقق الأهداف الرئيسة للنظام الاجتماعي. ويتعلق الجانب الثاني بالأفراد العاملين وشخصياتهم واحتياجاتهم المكوّنة للنظام. وبعد السلوك الاجتماعي وظيفة هذين الجانبين.

تمثل المؤسسات والأدوار والتوقعات البعد التنظيمي أو المعياري (Nomothetic) ويمثل الأفراد والشخصيات والحاجات البعد الشخصي (Idiographic) للنشاط في النظام الاجتماعي. وكما موضح في الشكل (3) أدناه.

شكل (3)



وتعني المؤسسة ـ من وجه نظر جيتزلز Getzels ـ أية هيئة تقوم بالوظائف الثابتة للنظام الاجتماعي ككل. أما الأدوار فيرى أنها تمثل الجوانب الديناميكية للوظائف في المؤسسة، في حين تتحدد الأدوار من خلال توقعات الدور. وتمثل هذه التوقعات الالتزامات والمسؤوليات المتعارف عليها والتي تقع على من يقوم باشغال هذا الدور.

والأدوار تكون تكاملية، إلا أن الأفراد الذين يقومون بأدائها يختلفون فيما بينهم، ولذلك فإن كل فرد يضفي على الدور الذي يؤديه صفاته الخاصة. ولتحقيق الفهم الكامل للدور ينبغي تضمين كلاً من الجانبين التنظيمي والشخصي. وهذا يتطلب إدخال التحليل الاجتماعي والنفسي أيضاً.

أما الشخصية فقد عرّفها جيتزاز Getzels بأنها «تنظيم ديناميكي للحاجات في داخل الفرد يجعله يميل إلى الاستجابة إلى الأشياء بطريقة خاصة». ويستدل من هذا التعريف أن استجابة الفرد ما هي إلا نوع من السلوك الاجتماعي الذي يتطلب الفرد للقيام بمواجهة بيئة معينة تكون لها توقعات خاصة لسلوكه بطريقة لا تتعارض مع حاجاته الشخصية. ويوضح جيتزلز Getzels ذلك بالمعادلة الآتية:

س = ل (د × ش).

حيث أن السلوك الملاحظ (س) هو دالة (ل) على الدور (د) كما تحدده التوقعات المرتبطة به، والشخصية (ش) كما تحددها حاجاتها. وبالتأكيد إن الوزن النسبي لكل من الدور (د) والشخصية (ش) سيختلف باختلاف الظروف نظراً للتفاعل القائم بينهما[1].

---

(1) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية. . مصدر سابق ص 80 ـ 82.

نظرية النظم الاجتماعية:

في النظام الميكانيكي يحدد تركيب كل جزء العلاقات المتداخلة بين الأجزاء، التي تقوم بدورها في تحقيق وظائف النظام ككل. ولكن، ماذا عن النظام الاجتماعي؟ إن هذا النظام هو أحد الأنظمة الذي تكون مكوناته الناس. وهذا النظام على عكس أجزاء الساعة. فالبشر لهم عقول ودوافع وحوافز وأهداف خاصة. ويتباين الناس ـ إلى ما لا نهاية ـ في كياناتهم وتعبيرهم عن أنفسهم، وأعمالهم غير مسيطرة عليها طبيعياً من جانب الناس الآخرين داخل النظام، باستثناء بعض النشاطات كالرقص والمصارعة وبعض النزالات الرياضية حيث تخضع لقوانين وقواعد مطلوب الالتزام بها إلى حد ما داخل الأنظمة؟

إن وجهة النظر التي قدّمتها نظرية النظم الاجتماعية والتي وضّحها كل من جيتزلز Getzels وكوبا Guba تفيد أن الناس كائنات نفسية واجتماعية. وإن سلوكهم في المؤسسات الاجتماعية يتشكل من حالاتهم النفسية الفريدة وكياناتهم الاجتماعية بوصفهم يشغلون مواقع اجتماعية في نظام من التفاعلات الاجتماعية المتداخلة.

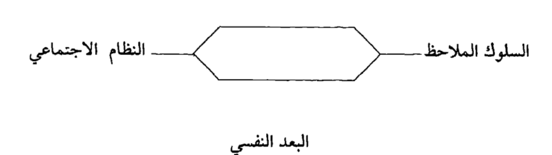
وبتعبير آخر، يتشكل سلوك الفرد داخل النظام الاجتماعي من بعدين للواقع الاجتماعي هما: البعد الاجتماعي والبعد النفسي. وهذا يمكن توضيحه في الشكل (4). ويمكن التعبير عنه أيضاً، بأن السلوك هو دالة القوى الاجتماعية والقوى النفسية[1].

---

(1) Paula Silver, Educational administration, Theoretical perspectives on pratice and research. New York: Harper & Row Publishers Inc., 1983, pp 241 - 242.

شكل (4)
السلوك الإنساني في النظام الاجتماعي

البعد الاجتماعي



جوهر نظرية النظم الاجتماعية:

يتكون كل نظام اجتماعي من كيانين أحدهما اجتماعي والآخر نفسي. ويعني هذا أن النظام الاجتماعي هو وحدة المجتمع ككل وتجمع للأفراد. وإن سلوك كل فرد داخل النظام الاجتماعي يكون نتيجة الالتحام (Transaction) بين الملامح الاجتماعية والملامح النفسية للنظام.

يطلق على الجانب الاجتماعي للنظام اسم «البعد القانوني أو التنظيمي (Nomothetic) من وجهة نظر عالم الاجتماع. إن المجتمع ككل يتكون من أنظمة فرعية تدعى «المؤسسات». وإن كل مؤسسة هي شكل خاص من المواقع الاجتماعية تدعى «الأدوار Roles»، يرتبط كل دور بمجموعة معينة من التوقعات بحيث يعرف الآخرون كيف يسلك شخص ما عندما يؤدي ذلك الدور.

أما الجانب النفسي للنظام فيدعى «البعد الشخصي Idiographic» ومن وجهة نظر عالم النفس إن كل شخص كائن فريد بذاته. إذ إن كل شخص يتصف بشخصية متميزة. وتعرّف كل شخصية بأنها مجموعة فريدة من ترتيب الحاجة «Need- disposition» التي تؤثر في سلوك الفرد.

إن كلاً من البعدين القانوني والشخصي يؤثران في سلوك الإنسان داخل النظام الاجتماعي. وباختصار، تفترض النظرية أنه في أي نظام اجتماعي يكون السلوك الملاحظ دالة الالتحام بين البعد القانوني والبعد الشخصي للنظام. وإن النظام الاجتماعي ذاته هو أي تجمع من الناس ضمن وحدة اجتماعية معينة. فقد يكون التجمع وحدة صغيرة مثل العائلة النووية (Nuclear Family)، أو وحدة ضخمة مثل المؤسسة العسكرية بأكملها. وفي النظام الاجتماعي ـ أياً كان حجمه ـ يعكس السلوك الإنساني تفاعل التأثيرات القانونية والشخصية.

المكونات الرئيسية لنظرية النظم الاجتماعية:

1 ـ البعد القانوني (التنظيمي) Nomothetic Dimension:

وهو الجانب الاجتماعي للنظام الذي يتضمن الملامح التركيبية للنظام التي تمكنه من الإسهام في وظيفة المجتمع ككل. وتشير كلمة «قانوني Nomothetic) إلى تشريع القوانين ونقلها. وهكذا فإن البعد القانوني هو الذي يجعل السلوك مثل القانون منظماً ويمكن التنبؤ به. ويتكون هذا البعض الذي يضمن التزام السلوك بمعايير المجتمع، من ثلاثة عناصر مترابطة هي: المؤسسة والدور وتوقعات سلوك[1].

إن المؤسسة نمط من أنماط المواقع الاجتماعية أسسها المجتمع

(1) Ibid: pp. 243 - 245.

لضمان بقائه. ويمكن تصنيف المؤسسات إلى:

(أ) تلك التي تعزز الحفاظ على نمط المعايير والقيم.

(ب) تلك التي أُسست لبلوغ الأهداف المرافقة للبيئة الخارجية.

(جـ) تلك التي وُجهت لأغراض التكيف مع الظروف المتغيرة.

(ء) تلك التي صممت لتوحيد أو تكامل الأجزاء المختلفة العديدة للمجتمع ومن خلال هذا التحليل، يمكن القول أن مؤسسة مثل العائلة أو المدرسة تعد نمطاً من مؤسسات الحفاظ أو الصيانة.

تتصف كل مؤسسة بترتيب معين للمواقع الاجتماعية. ففي مؤسسة العائلة، على سبيل المثال، هناك مواقع الأب والأم والأبناء، وربما الأجداد والأقارب أو النسباء، كما في بعض المجتمعات. وكما مبين في مؤسسة العائلة، فإن كل موقع هو بمثابة منطقة ثابتة بالنسبة للمناطق الأخرى في نظام العلاقات، يدعى كل موقع دور.

والدور هو موقع داخل المؤسسة. يرتبط كل دور مع الأدوار الأخرى بطريقة مكمّلة من أجل تحقيق وظائف المؤسسة. كما يرتبط كل دور بمجموعة من الحقوق والواجبات فيما يتعلق بالأدوار الأخرى في المجموعة.

ويشبه الدور ـ إلى حد ما ـ دائرة في نظام بيروقراطي، تستلزم حقوقاً وواجبات، إلا أن الدور تركيب أكثر سعة من الدائرة عندما يوجد داخل أي نظام اجتماعي (ليس المؤسسات الرسمية فقط)، ويتضمن جميع التوقعات المتبادلة الضمنية والصريحة المرتبطة بالموقع فمثلاً: ترتبط دائرة المعلم بمواصفات العمل فيما يتعلق بالتوقعات الخاصة بساعات العمل، ومحتوى المنهج، وقنوات الاتصال، والأمور الأخرى ذات العلاقة. ويتضمن دور المعلم ـ من جهة أخرى ـ مواصفات العمل والتوقعات التي لا يعبر عنها شفوياً، وذلك فيما يخص أنماط الحديث، والزي، والتعبير عن الاتجاهات

والقيم، وأساليب الحركة، وجميع الجوانب الأخرى للسلوك الملاحظ للأفراد الذين يشغلون موقع معلم. وباختصار، إن الدور هو مجموعة من التوقعات عن كيف يسلك أي شاغل لموقع معين في المؤسسة.

والتوقعات (Expectations) هي تصورات مسبقة لدى الناس عن كيف يسلك أو كيف ينبغي أن يسلك أي شخص في موقع معين. وهذه التصورات تشبث بها شاغلو الدور أنفسهم من جانب أناس آخرين يشغلون أدواراً أخرى داخل المؤسسة، ومن جانب أناس خارج المؤسسة. وهي تكوّن جميع سلوك الأفراد في موقع اجتماعي معين. وأنها تتطور نتيجة الملاحظة والخبرة والسماع عن الدور خلال دورة الحياة في النظام الاجتماعي.

وباختصار، يشمل البعد القانوني للنظم الاجتماعية المؤسسة الاجتماعية التي هي ترتيب للأدوار التي يشكّل كل واحد منها موقعاً يحمل مجموعة من توقعات السلوك. إذا وُجد البعد القانوني بمفرده، فإن كل جماعة من الناس تعمل كالآلية الدقيقة لساعة اليد؛ وأخيراً يُسن كل دور ليترابط مع الأدوار الأخرى لتحقيق الأهداف التي شرّعها المجتمع. إن البعد القانوني يمثل النظام والتنظيم والتقدم العقلاني باتجاه الهدف، ويتكون من مجموعة من الأفكار الاجتماعية المجردة. وعلى أية حال، يتضمن النظام الاجتماعي دائماً الناس.

2 ـ البعد الشخصي Idiographic Domension:

هو الجانب النفسي للنظام يعزىٰ إلى الملامح الفردية أو الخاصة للأفراد المقيمين في النظام. وتعزى كلمة شخصي (idiographic) إلى الاستثنائية (uniqueness). وبذلك فإن البعد الشخصي للنظام هو ذلك البعد الذي يجعل السلوك متشعباً ومختلفاً وخاصة لا يمكن التنبؤ به. ويضمن هذا البعد فرصة التعبير عن الكيانات الفريدة للأشخاص. وهو يتكون من ثلاثة عناصر مترابطة هي: الفرد والشخصية وترتيب الحاجات.

إن الفرد ـ بطبيعة الحال ـ إنسان فريد من نوعه، يختلف عن الآخرين جميعاً في الخصائص الفسيولوجية والنفسية. وهو الجزء الأساس للنظام الاجتماعي. ومركز الاهتمام في هذه النظرية هو الجوانب النفسية للأفراد ـ الأنماط الداخلية والتركيبات ـ التي تؤثر في السلوك إلا أنها لا تلاحق بشكل مباشر. وعلى الرغم من أن كل فرد يختلف عن الأفراد الآخرين، لكن يُظهر درجة من الاتساق والتنظيم والتنبؤ بسلوكه، الأمر الذي دعا علماء النفس إلى افتراض وجود تركيب داخلي يدعى الشخصية Personality حيث يعرّف كل فرد ويُميز عن الآخرين من خلالها.

والشخصية تركيب نفسي داخلي في كل فرد. وهي شكل خاص من السمات النفسية أو الخصائص التي تمثل توجهات الشخص الفريدة نحو الذات والعالم الخارجي؛ بمعنى أن كل فرد يدرك العالم ويستجيب له بطريقة مميزة بعض الشيء، استناداً إلى الأنماط الفكرية والحاجات والعادات والقدرات العقلية أو الاستعدادات والقيم والمعتقدات والمعرفة التي يمتلكها. وهذه المجموعة من الخصائص يمكن اعتبارها شخصية الفرد. والشخصية هذه هي ترتيب فريد من الحاجات.

3 ـ ترتيب الحاجات:

إن ترتيب الحاجات كلمة مركبة تمثل العناصر المختلفة للشخصية؛ إنها تمثل السمات النفسية للفرد التي امتزجت مع بعضها البعض لتكون شخصية متكاملة. وترتيب الحاجات هو: توجهات الفرد نحو الأشياء الاجتماعية، والنزعات السلوكية نحو تلك الأشياء بطريقة خاصة. ولما كانت السمات والخصائص النفسية تشكل شخصية الفرد، فإنها تكون ثابتة نسبياً عبر الزمن.

إن الارتباط المتكامل بين الحاجات والترتيبات الذي يضمن توحيد التصورات يمكن توضيحه من خلال الرجوع إلى بعض السمات التي لاحظها علماء النفس. يقال عن بعض الأفراد إن لديهم الحاجة إلى الهيمنة، ويقال

عن آخرين إن لديهم الحاجة إلى الاحترام أو المنفعة. فالفرد الذي يحتاج إلى الهيمنة يميل إلى إدراك الناس الآخرين كأهداف (أشياء) محتملة للهيمنة، ويسلك بأسلوب مهيمن، ويتجنب الآخرين الذين يحاولون الهيمنة. إن الحاجة ترتبط ـ إلى حد كبير ـ بطريقة إدراك الفرد للآخرين ونزعاته نحو العمل الموجّه إليهم.

وباختصار، فإن البعد الشخصي للنظم الاجتماعية يتضمن الأفراد، وإن كل فرد له شخصية فريدة؛ بمعنى أن لكل فرد مجموعة خاصة من ترتيب الحاجات. فإذا وُجد البعض الشخصي بمفرده، ستكون كل جماعة من الناس مرتبكة وغير منظمة، عندما يحاول كل فرد التعبير عن نفسه ويناضل لتحقيق نوايا خاصة دون اعتبار للآخرين في المحيط العام. ويوجد البعض الشخصي فقط كمجموعة من الأفكار النفسية المجردة، وعلى أية حال، يتواجد الناس كأفراد في نظام اجتماعي دائماً.

إن الالتحام (Transaction) بين البعدين هو تفاعل ديناميكي حيث تدمج الجوانب القانونية مع الجوانب الشخصية للنظام. فالناس الذين يشغلون أدواراً متنوعة في النظام لديهم توقعات عن سلوك الآخرين الذين يشغلون أدواراً أخرى؛ وبوصفهم مرسلي دور (Role senders) فانهم يعبّرون عن توقعاتهم بسلوكهم عندما يتفاعلون مع الآخرين. ويدرك الآخرون هذا السلوك ويفسرونه وفقاً لترتيب حاجاتهم، ويستجيبون بطرق تعبّر عن هذه التوقعات، عن كيف ينبغي أن يسلك المرسلون.

في كل مرة يسلك الفرد، هو من وجهة نظر الآخرين مرسل دور، ينقل توقعات، وفي كل مرة يدرك الفرد سلوك الآخرين فهو مستلم دور (Role receiver) يفسّر توقعات الآخرين. وهكذا فإن هناك تفاعلاً ديناميكياً بين التوقعات وترتيب الحاجات، أو بين الدور والشخصية، أو بين المؤسسة والفرد يتم خلال جميع التفاعلات بين الناس.

العلاقات بين التراكيب Relations Among Constructs:

إن الجوانب الاجتماعية والنفسية للنظم الاجتماعية هي أبعاد متوازية متفاعلة لكل نظام. وبالنسبة لكل بعد فقد عرّف كل تركيب وفقاً لبناء أقل شمولية:

مؤسسة معينة تتميز عن المؤسسات الأخرى بشكلها الخاص من الأدوار، ويتميز كل دور عن الأدوار الأخرى بمجموعة خاصة من التوقعات للسلوك. ويتميز الفرد عن الأفراد الآخرين بشخصية مميزة. وتتميز كل شخصية مميزة عن الشخصيات الأخرى بتجمع معين من ترتيب الحاجات. ونتيجة لديناميكية الالتحام، فإن البعدين يدمجان ليشكلا سلوك الفرد أو يؤثرا فيه.

إن وجهة النظر التي قدمتها نظرية النظم الاجتماعية بدمجها لوجهتي النظر الاجتماعية والنفسية، يمكن أن تُعد الموجه الرئيس لنظام هجين جديد نسبياً لعلم النفس الاجتماعي.

وكما أشار كل من كاتز وكان (Katz & Kahn) إلى أن الدور هو الوحدة الصغرى للتحليل في ميدان علم الاجتماع، بينما تكون الشخصية هي الوحدة الكبرى للتحليل في ميدان علم النفس. إن مزج هذين التركيبين الأساسيين يكون علامة واضحة لوجهة النظر النفسية التي تصف كثيراً من المعرفة في دراسة المنظمات.

إن الظاهرة التي حظيت باهتمام كبير في دراسة المنظمات هي صراع الدور. ويعد إطار عمل النظم الاجتماعية مفيداً جداً في تفسير أنماط صراع الدور التي توجد داخل المنظمات. وصراعات الدور يمكن أن تكون قانونية بشكل تام، أو شخصية بصورة كاملة، أو التحامية ((Transaxtional) في طبيعتها. وكما يتم وصفها في أدناه[1]:

---

(1) Ibid: pp. 246 - 248.

1 ـ صراعات الدور القانونية: وتكون على أربعة أنماط:

(أ) تلك الصراعات التي تحدث بسبب قيام الجماعات المرجعية المختلفة بنقل توقعات متنافسة ومختلفة.

(ب) تلك الصراعات التي تحدث بسبب قيام شخص مهم بنقل توقعات متشعبة أو غير متسقة.

(جـ) تلك الصراعات التي تحدث نتيجة التناقض بين توقعات الفرد وتوقعات الآخرين.

(د) تلك الصراعات التي تحدث بسبب أن السلوك المتوقع مستحيل في الموقف الحالي.

وهذه الأنماط يمكن تصنيفها على أساس صراعات:

(أ) ما بين المرسل intersender (ب) داخل المرسل intrasender (جـ) الذات والآخرين Self- others (د) إمكانية أداء العمل Feasibility، على التوالي.

2 ـ صراعات الدور الشخصية:

هي تلك الصراعات التي يسببها ترتيب الحاجات المتباين داخل الفرد أو تحدث بسبب تصادم ترتيب الحاجات لدى عدة أفراد. ففي المواقف التي تتطلب اثنين من ترتيب الحاجات أو أكثر، متساوية من حيث الأهمية، إلا أنها تختلف داخل الفرد، فإن الفرد يعاني صراعاً بالنسبة لكيفية التصرف، فضلاً عن ذلك، يمكن أن تكون لدى الأفراد حاجات نفسية قد تتعارض مع حاجات الآخرين.

إن وجود صراعات الدور داخل النظم الاجتماعية أمر حتمي لأسباب عدة:

السبب الأول: إن الأنظمة الاجتماعية كالمدارس لديها أهداف متنوعة، يتضمن كل هدف تنظيماً مختلفاً بشكل طفيف عن الأدوار المؤسسية التي قد

لا تكون منسجمة بأنماطها. فالمعلم ـ على سبيل المثال ـ يتوقع منه أن يكون مُيسّراً للتعلم، ومنفّذاً للقواعد والتعليمات، وأباً بديلاً للتلاميذ، ومسانداً عاطفياً في مؤسسة قُصد منها أن ترعى التعلم وتعززه، وتسيطر على الأطفال، وتعمل على تنشئتهم اجتماعياً وتزيد قدراتهم العقلية. إن بعض هذه الأهداف بالتأكيد تحمل أحياناً توقعات متناقضة.

السبب الثاني: إن الناس داخل النظام يشغلون أدواراً متنوعة في مؤسسات اجتماعية عديدة. وبالضرورة هناك تناثر عبر هذه المؤسسات. وهذا يمكن توضيحه بحالة مدير مدرسة الذي يكون عضواً في جمعية مهنية، وزوجاً، وأباً، وقائداً رائداً، ومدير معسكر صيفي، وعضواً في جنس واحد إن التوقعات المرتبطة بتلك الأدوار المختلفة ـ في بعض الأحيان ـ تسبب بالتأكيد خلافاً.

السبب **الثالث**: إن ترتيب الحاجات عند الفرد غير مستقر ـ بعض الشيء ـ في الاستجابة للأحداث والحالات المادية أو الطبيعية. وبذلك فإن توقعات الدور المُستلمة المتجانسة في وقت معين، قد لا تكون كذلك في وقت آخر. كما أن التوقعات التي يرسلها الفرد تتباين أيضاً كانعكاس للحالة المزاجية أو العاطفية.

السبب الرابع: إن مرسلي الدور المتجانس تكون لديهم برامج متباينة ونوايا خاصة بهم، بحيث تجعل توقعاتهم مختلفة لدور معين. فمثلاً: يختلف الآباء من الطبقة الوسطى، وقادة الأقلية، وموظفو الحكومة والمديرون والمعلمون في توقعاتهم كجماعات فيما يتعلق بسلوك مدير التربية (Superintendent). وهذا يمكن توقعه لأن لكل جماعة اهتماماتها الخاصة ـ في الواقع ـ ولها أهدافها الخاصة التي تسعى لتحقيقها.

وباختصار يمكن النظر إلى نظرية النظم الاجتماعية كأساس للنظام في علم النفس الاجتماعي، وكإطار عمل لتفسير طبيعة صراع الدور وحتميته.

الافتراضات الرئيسة المرتبطة
بنظرية النظم الاجتماعية

مما يؤسف له أن هذه النظرية لم تُعرض ـ أصلاً ـ كنظرية رسمية بمجموعة واضحة من الافتراضات المترابطة منطقياً، وإنما هي إطار عمل وصفي قدّم فكرة أساسية مفادها:

إن السلوك المُلاحظ هو دالة الالتحام بين البعدين القانوني والشخصي للنظام الاجتماعي. وعرضت هذه الفكرة بالمعادلة الآتية:

$$B = F (R.P)$$

حيث يرمز (B) إلى السلوك Behavior، و (F) إلى الدالة (Function) و (R) إلى الدور (Role) و (P) إلى الشخصية Personality). ويستدل من هذه المعادلة أن السلوك هو دالة الدول في التحامه بالشخصية.

ومن الأدبيات ذات العلاقة بالدور والشخصية، ومن أدبيات الأبحاث التي اختبرت الفرضيات يمكن استنباط افتراضات أخرى:

1 ـ يحصل الفرد على الرضا في المنظمة إلى المدى الذي تكون فيه التوقعات لدور معين وترتيب الحاجات لشخصية معينة متطابقة أو منسجمة مع الأهداف التنظيمية.

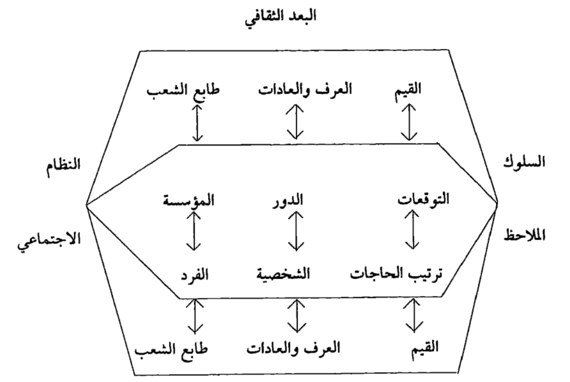
2 ـ في مواقف صراع الدور، داخل المرسل، تؤثر شخصية الفرد (ترتيب الحاجات) في الاستراتيجيات وتوجيهات حل الصراع.

نموذج موسع للنظم الاجتماعية

مما لا خلاف عليه أن كل نظام اجتماعي يكون ضمن بيئة اجتماعية أوسع. لقد وسّع كل من جيتيزلز وثيلن (Getzels & Theler) الأنموذج الأصلي لتوضيح أهمية البعد الأنثروبولوجي للسلوك. وكما موضح في الشكل (5) فإن البعد الأنثروبولوجي أو الحضاري يتكون من الطابع الشعبي

Ethos الذي يتميز بمجموعة فريدة من الأعراف (Mores) التي تشكّل بدورها تجمع خاص للقيم.

شكل (5)
نموذج موسع للنظم الاجتماعية



فعندما يسافر المرء من بلد إلى آخر، أو حتى من منطقة إلى أخرى داخل البلد الواحد، فإنه يدرك الفروق الملفتة للنظر في جميع جوانب الحياة العملية ـ في اللغة والملبس وفن العمارة وحتى طريقة العيش. إن مجموع التميز الثقافي هو طابع الشعب أو روحه. وتحتل الأعراف (العادات، والتقاليد وطريقة التفكير أو الشعور) التي تميز ذلك الطابع أهمية خاصة في

إطار العمل النظري هذا. إن أداء بعض أنواع العمل في أوقات معينة والمشاركة في الاحتفالات أو المراسيم الدينية بطرق خاصة في أماكن محددة، وتناول أطعمة معينة بطرق خاصة في أوقات محددة، كلها أمثلة على تلك الأعراف التي تجعل كل ثقافة فريدة من حيث نوعها. وهذه الأعراف تعد مؤشراً للقيم الذي تمسّك بها المواطنون في تلك القافة باعتزاز. والقيم هي جميع الأشياء والأعمال أو الحالات التي أصبح الشعب يفضلها[1].

وكما أشير في المخطط (شكل 5) أن للبعد الأنثروبولوجي تأثيراً على السلوك الملاحظ على مستوى المؤسسة ومستوى الفرد. وأن المجتمع بأكمله يحدد ما تمتلكه المؤسسات وما الوظائف التي تؤديها. إن الثقافة هي التي تثبت معايير العمل، ووقت الفراغ والمنتجات والصناعات مثل (المكننة والمعدات) للعمل واللعب ومطالب الإنتاج والخدمات. هذه هي أمثلة قليلة تظهر تأثير المجتمع في المؤسسات.

والثقافة ككل تشكّل المؤسسات من داخلها، كما تشكل الأدوار والتوقعات الجوهرية لتلك المؤسسات. وفي الوقت نفسه يكون للثقافة تأثير كبير على الأفراد ـ اللغة التي يتحدثونها، وأنماطهم في التفكير، والأشياء التي يلبسونها، والأطعمة التي يتناولونها، والنشاطات التي يمارسونها ـ أما ترتيب الحاجات عند الفرد فيكون مقيداً دائماً بالآراء السائدة في المجتمع، وبالقيم التي يعبر عنها الآخرون في المجتمع، وهكذا فإن المجتمع ككل يؤثر في شخصية كل فرد داخله.

إن أهمية المحيط أو البيئة الثقافية لكل مدرسة قد تم تأكيدها ـ بشكل مباشر أو غير مباشر ـ في عدد لا حصر له من البحوث التربوية. ويحتمل أنها أصبحت الآن أكثر وضوحاً. إن معظم التباين القائم بين المدارس يمكن أن ينسب إلى التباينات في الثقافات أو الثقافات الفرعية التي توجد المدارس فيها. إن ما ينبغي تأكيده هنا هو: إن الوضع الثقافي له تأثيره المباشر على

(1) Ibid, pp. 248 - 249.

عمل المدرسة ككل وعلى الأفراد المشاركين في المدرسة[1].

نظرية النظام العام General System Theory:

أصبحت مصطلحات النظم جزءاً لا يتجزأ من لغة الحياة اليومية. إذ لا يحتاج المرء إلى تذكّر الأصول النظرية لكلمات من قبيل: المدخلات والمخرجات والتغذية الراجعة (Feedback)، إضافة إلى أننا غالباً ما نتحدث عن نظم المدارس، ونظم المعلومات، ونظم الصواريخ، ونظم الهضم... كما لو أنها مختلفة جوهرياً، بيد أن جميع هذه الكيانات تدعى نظماً. هل لدى المدارس وأجهزة الهاتف، وجهاز الهضم شيء مشترك يبرر القول بأنها نظم؟

لقد كان عالم البيولوجي «لودويك ڤون بيرتلانفي Ludwigvon Bertalanffy) من بين العلماء الأوائل الذين أدركوا بأنه في مجالات متنوعة مثل علم الحياة، وعلم النفس، والهندسة الميكانيكية، والفيزياء، وعلم الاجتماع، قد طوّر العلماء تعميمات لها تشابهات مدهشة. وبصيغة أكثر تحديداً، بدأ العلماء يؤكدون أهمية العلاقات بين أجزاء الظواهر التي تمت دراستها، في حين كان التأكيد ـ سابقاً ـ على تحليل الأجزاء بشكل منفصل.

إن هذا الانتقال في التأكيد ـ من حيث الجوهر ـ ما هو إلا نتيجة للإدراك بأن الكل أكبر من مجموع الأجزاء. وأن البحث المتواصل عن ما هو كائن، يجعل الكل يبين الخصائص المختلفة أصلاً من تلك الأجزاء الأساسية. لقد وضع بيرتلانفي (Bertalanffy) نظرية للنظم تفسر ـ بشكل عام التشابهات في عمل الظواهر المختلفة مثل: الكائنات الحية، والمكائن، والكواكب، والمنظمات.

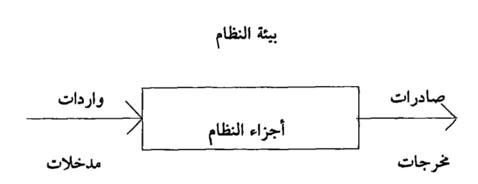
جوهر نظرية النظام العام:

تعتمد نظرية النظام العام على تعريف النظم وعناصرها مع تطبيق شامل

---

(1) Ibid, pp. 249 - 250.

وواف على الظواهر التي تمت دراستها في العلوم الطبيعية والاجتماعية المتنوعة. فعندما يثبّت مصطلح «النظم» بمعناه العام، يكون بالإمكان صياغة عبارات كالقانون، لها صلة وثيقة بالنظم كافة. لقد عرّف بيرتلانفي Bertalanffy النظام بأنه: «عناصر معقّدة في حالة تفاعل». فضلاً عن أن النظم تتبادل المادة matter أو الحدث مع البيئات التي توجد فيها، أي أنها تستورد من بيئاتها وتصدّر إليها. ويمكن تمثيل النظام بمفهومه العام والبسيط بالشكل الآتي:



المخطط الأساس للنظام

ويكمن في التعريف العام لبيرتلانيفي (Bertalanffy) الأفكار المتعلقة بالحد Boundary الذي يميّز النظام عن البيئة التي يوجد فيه، وغرض التفاعل بين الأجزاء. وهكذا يمكن تطوير تعريف موسع للنظام، وشرح معنى وأهمية كل عنصر متضمن في التعريف بوصفها مكونات أساسية للنظام.

المكونات الأساسية لنظرية النظام العام:

يمكن تعريف النظام بأنه «مجموعة أجزاء تتفاعل مع بعضها البعض، وحد يتميز بخاصية تصفية نوع ومعدل تدفق المدخلات والمخرجات من النظام وإليه». في أي وقت هناك أجزاء تتفاعل داخل الحد، كما أن هناك نظام، والنظام يحتاج ـ دائماً ـ إلى مدخلات من البيئة، وينتج ـ دائماً ـ

مخرجات إلى البيئة. إضافة إلى أن مخرجات النظام تختلف عن مدخلاته في بعض الخصائص التي يمكن اكتشافها. إن التغيرات التي يمكن تمييزها والتي ينتجها النظام يمكن اعتبارها بمثابة غرض النظام أو أغراضه.

المكونات Components :

إن مكونات النظام هي تلك الأجزاء التي تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق غرض النظام أو أغراضه. ففي النظام الميكانيكي البسيط للمقص مثلاً، نجد أن الأجزاء المكونة لهذا النظام تتألف من الشفرتين القاطعتين المتممتين لبعضهما البعض والمسمار الذي يربط بينهما قريباً من المركز. إن تركيب كل جزء منهما يحدد كيفية التفاعل بينهما. وهذا التفاعل بين الجزئين يُحقق غرض تغيير قطعة من الورق أو القماش. وفي نظام معقد كالمدرسة تتكون الأجزاء من الأفراد (المعلمين والإداريين والمرشدين) ومن المواد (الكتب، السبورات، الوسائل التعليمية، وأجهزة العرض، والأفلام..). ومرة أخرى، فإن تركيب كل جزء ـ دور كل فرد، وشكل كل قطعة من المواد ـ يحدد كيفية تفاعل الأجزاء؛ إنه ذلك التفاعل بين الأجزاء الذي يحقق غرض المدرسة أو أغراضها بطريقة معينة أو عدة طرق يمكن تمييزها.

ويمكن تعريف الأجزاء بدقة أكثر بأنها: الوحدات الأصغر ذات المعنى التي تتفاعل مع بعضها البعض لتحقيق غرض النظام أو أغراضه.

إن كل شفرة من شفرتي المقص ـ بحد ذاتها ـ تعد نظاماً مكوناً من جزئيات هي أجزاؤها. ولكن بما أن الشفرتين مرتبطتان بحلقة وصل هي التي تقوم بعملية القطع، فإن الشفرتين والمسمار يمكن اعتبارهم أجزاء. وبالمثل أن كل معلم في المدرسة يعد نظاماً مكوناً من خلايا حية في حالة تفاعل، وأن المعلم ككل في تفاعل مع الناس الآخرين ككل، ومع الأشياء والمواد الأخرى التي تُحدث عملية التعليم. وهكذا يمكن اعتبار المعلمين والناس الآخرين والأشياء والمواد أجزاء للمدرسة.

الحد Boundary:

إن حد النظام هو ذلك الجزء الذي يفصل النظام عن بيئته، ويصّفي المدخلات إلى النظام والمخرجات منه. وقد يكون الحد جزءاً مادياً مثل جلد الكائن العضوي، أو حدود بلد من البلدان، أو غطاء ماكنة. وقد يكون ركناً غير ملموس مثل الحدود الخارجية للجماعة الاجتماعية. إن ما هو مهم في الأمر هو: إن سلوك الجزء داخل النظام يختلف عن سلوكه خارج النظام. فمثلاً، إن الشفرة التي تكون جزءاً من شفرتي المقص لا تسلك هكذا عندما لا تكون مرتبطة بشفرة مكملة لها بواسطة حلقة وصل. وبالمقابل، إن سلوك الإداري التربوي داخل البيت يختلف عن سلوكه عندما يتفاعل مع عناصر أخرى داخل المدرسة. إن الحد في النظام الاجتماعي يمكن اعتباره بمثابة الحدود الخارجية للدور الذي يتبوأه كل شخص.

تتباين النظم في مدى المدخلات التي تدخل عبر الحد، وفي معدل المدخلات التي تدخل إلى النظام أو المخرجات التي تغادره. إذ تكون بعض حدود النظم منيعة نسبياً لا يتخللها شيء، وحدود أخرى غير منيعة إلى درجة عالية. وبكلمة أخرى، يمكن وصف النظم بأنها: أما أن تكون مفتوحة نسبياً أو مغلقة نسبياً.

النظام المفتوح Open System:

النظام المفتوح هو ذلك النظام ذو الحد غير المنيع نسبياً. ومثل هذا النظام يستورد العديد من العناصر المختلفة من بيئته بمعدل سريع، ويستخدم تلك المدخلات لتحقيق التفاعلات بين الأجزاء لإنتاج مخرجات مختلفة.

النظام المغلق Closed System:

النظام المغلق هو ذلك النظام ذو الحد المنيع نسبياً. ومثل هذا النظام يستورد من بيئته عناصر قليلة، وتكون مخرجاته موحدة نسبياً من حيث النمط. أي أن أنماطاً قليلة من المدخلات يمكن أن يستخدمها النظام لتمكين

الأجزاء من التفاعل لإنتاج مخرجات محدودة في تشكيلتها.

إن نظام المقص الذي سبقت الإشارة إليه يعد نظاماً مغلقاً نسبياً، حيث يكون هناك نمط واحد من المدخلات فقط (نوع خاص من الضغط للأصابع يمكّن الأجزاء من التفاعل لتحقيق غرض النظام. وقد يطرق المرء المقص أو يسخنه أو يتحدث معه بلطف، إلا أن هذه المدخلات الأساسية لا تجعل الأجزاء تتفاعل لقطع أي شيء.

والسيارة نظام مفتوح أكثر، حيث أنها تستورد الوقود (البنزين) والماء والهواء والزيوت وضغوط الإنسان الذي يقودها، وتنتج مخرجات متنوعة (الحركة بمعدلات متباينة، وباتجاهات مختلفة، والضوء والتدفئة والتبريد والصوت). والمدرسة بطبيعة الحال، من بين الأنظمة الأكثر انفتاحاً فيما يتعلق باختلاف المدخلات والمخرجات واختلاف معدلاتها[1].

المدخلات Inputs:

هي جميع العناصر التي تدخل إلى النظام عبر حده، وتمكّن الأجزاء من التفاعل، أو تؤثر في الطرق التي تتفاعل الأجزاء من خلالها لتحقيق غرض النظام أو أغراضه. وعلى الرغم من أن المدخلات قد تكون مختلفة نسبياً أو موحدة نسبياً، إلا أنه يمكن تصنيفها إلى نمطين فقط هما: مدخلات الطاقة، ومدخلات المعلومات.

مدخلات الطاقة Energy Inputs:

هي المواد الطبيعية أو القوى المستوردة إلى النظام، والتي تمكّن الأجزاء من الحركة ومن ثم التفاعل مادياً. فالكهرباء والبنزين والماء والطعام والضغط أمثلة على مدخلات الطاقة التي تستخدمها النظم. وعندما يقوم النظام باستخدام الطاقة فإنه يحوّلها إلى حرارة تنتشر في النظام، أو يقذف بها إلى الخارج. أي أن الطاقة تستنفذ في عملية تدعى التحول الداخل (entropy)

(1) Ibid, pp. 50-52.

إن مدخلات الطاقة للمدرسة كنظام تشتمل على: الوقود والكهرباء والهواء وضوء الشمس الداخل من البيئة، والسعرات الحرارية التي يحصل عليها الناس (من الأطعمة والمشروبات التي يتناولونها والتي تمكّنهم من الحركة والكلام).

مدخلات المعلومات Information Inputs:

وهي عبارة عن إشارات تدخل إلى النظام وتُشعر الأجزاء كيف تتفاعل ومتى. وتشتمل مدخلات المعلومات على إشارات مثل الأضوية: (كالأضوية المرورية، والأصوات كجرس الانذار، والإعلانات كالخطاب العام، والمواد المطبوعة كالمذكرات. إن أية إشارة يستلمها النظام وتخبره كيف تتفاعل أجزاؤه أو متى تتفاعل هي مدخلات معلومات. وفي المدرسة تتضمن مدخلات المعلومات: أعمال التلاميذ ونشاطاتهم، والعبارات وتعليقات أعضاء المجتمع المحلي والمواد القانونية: (من لوائح وتعليمات) وتوجيهات الدائرة المركزية. وباختصار، تتكون مدخلات المعلومات من جميع الرسائل التي تؤثر في التفاعل بين الأجزاء.

وفي أغلب الأحيان، تكون مدخلات الطاقة والمعلومات في بيئة النظام مفيدة للنظام بصورة غير مباشرة. وهذه المواد الخام ينبغي أن ترمّز (Encoded) وتحوّل في صيغة مفيدة للنظام. فمثلاً، الطعام الذي يتناوله الفرد، يتحول عن طريق الجهاز الهضمي شيئاً مفيداً إلى خلايا الفرد. وعلى مستوى آخر من التحليل، فالطعام موجود في الطبيعة، يحوّل من خلال الاختيار والقطع والطحن والطبخ ووسائل أخرى تجعله مفيداً للكائن البشري ككل. وبالمثل، فالأصوات والتصورات ﴿الإشارات﴾ في البيئة مرمّزة، وبالتصنيف والاختيار والتفسير تترجم إلى أشياء ذات معنى للإنسان المستلم لها. وتقوم بعملية الترميز هذه أجزاء متخصصة في النظام.

وللمدخلات صورة أخرى تتمثل في أنها ـ في الغالب ـ لا يمكن

استخدامها بدقة عندما تكون متوفرة في البيئة، إلا أنه يجب الاحتفاظ بها داخل النظام إلى أن يتم استخدامها. إن مدخلات الطاقة تُحفظ في خزانات، وبطاريات، وصناديق أو أجزاء متكافئة تدعى وحدات الخزن. وتُحفظ مدخلات المعلومات في المكتبات والملفات والعقول والأشرطة المسجلة وأجزاء النظام المتكافئة التي تدعى وحدات الذاكرة.

وهناك صورة أخرى جديرة بالانتباه وهي أن مدخلات الطاقة ومدخلات المعلومات يُطلب منها كمية قليلة لمساندة النظام ـ للابقاء على الأجزاء تحت ظرف معين تكون قادرة على التفاعل ـ كما أن المدخلات التي تفوق الحد الأدنى مطلوبة لتمكين النظام من تحقيق غرضه أو أغراضه وتحقيق نموه أيضاً. ويميّز كل من (كاتز وكاهن Katz & Kahn) بين مدخلات الصيانة ـ المطلوبة لمساندة النظام ـ ومدخلات الإنتاج التي تستخدم للنمو وتحقيق الهدف.

المخرجات Outputs:

هي جميع مصادر الطاقة والمعلومات التي يقذفها النظام إلى بيئته أو إلى الأنظمة المجاورة. وبكلمة أخرى، إن ما ينتجه النظام ـ سواء بالتصميم أو بالصدقة ـ هي مخرجاته. وتستلزم مخرجات النظام دائماً تغير المدخلات، في حالة استهلاكها في عملية إنجاز العمل، وفي الغالب، تبديل شيء ما عالجه النظام. فالمدرسة، كنظام، تستهلك الطاقة والمعلومات التي تستلمها، وبعملية الاستلام هذه تغير الطلبة بتشكيلهم وتكوينهم.

إن ما يمر عبر النظام، ويغيّر بطريقة ما من قبل النظام يدعى مخرجات (Throughput) على الرغم من أن التغيرات التي تطرأ على المخرجات هي مخرجات النظام. فالورق يمر عبر المطبعة، والمواد الخام تمر عبر خط التجميع والصوت يمر عبر الهاتف. هذه كلها أمثلة على المخرجات، وان التغيرات في هذه المخرجات هي مخرجات النظم الخاصة.

وبالاضافة إلى إنجاز العمل باستخدام المدخلات لتحقيق التفاعل الهادف ونقل المخرجات، فإن النظم تنتج دائماً بعض المعلومات والطاقة غير المرتبطة بغرض النظام. وقد يكون هذا نتيجة ثانوية للتفاعلات بين الأجزاء كالاحتكاك مثلاً. أو قد تكون مخرجات فائضة عن تلك المخرجات المفيدة لنظم أخرى ﴿مثل العرض الفائض﴾. إن مخرجات الطاقة غير النافعة تدعى نفايات، بينما تدعى مخرجات الاشارات غير المقيدة بالضوضاء.

نلاحظ أن الجماعات الانسانية ـ كالمنظمات ـ لديها غرض مضاعف: للتأثير في التغيرات بطريقة ما أولاً، وتحقيق الحاجات النفسية للعناصر البشرية ثانياً. لقد ميّز (بيرن Berrien) بين التحصيل الرسمي Formal Achievement، وإشباع حاجات الجماعة كمخرجات إنتاج للنظم الاجتماعية. فالتحصيل الرسمي هو الإنجاز الناجح للمنتجات أو تقديم الخدمات التي قصدت الجماعة إنجازها. أما إشباع حاجات الجماعة فهو تحقيق الحاجات الإنسانية التي تعد سمة للمشاركين في الجماعة.

وكما أن المدخلات غالباً ما تحتاج إلى الترميز لكي يستخدمها النظام، فإن المخرجات غالباً ما تحتاج إلى أن تحوّل إلى صيغة مفيدة إلى الأنظمة الأخرى في البيئة. وتدعىٰ عملية التحويل هذه «حل الرمز udecoding حيث يقوم بها النظام قبل أن يقذف مخرجاته.

إن النقابات والضوضاء لا تُحل رموزها. وخير مثال على آلية حل الرمز هو نظام الهاتف، حيث ينتقل الصوت عبر النظام على نبضات كهربائية أو موجات ضوئية، ولكن قبل أن يقذفها النظام يُحل رمزها إلى موجات صوتية يستلمها المستمع صوتاً.

الغرض Purpose:

إن غرض النظام هو الوظيفة أو الوظائف التي يؤديها النظام في علاقته بالأنظمة المجاورة أو بالنظام الكبير الذي يكون جزءاً منه. فبالنسبة لنظام

اصطناعي كالماكنة أو المنظمة ـ أي النظام الذي صممه الناس وأسسوه ـ يكون غرض النظام ما قصده المصممون أن تنجز. أما بالنسبة لنظام طبيعي كالخلية الحية، أو الكائن الحي أو كوكب، فهو نظام موجود في الطبيعة وليس بالتصميم البشري.

ويُنظر إلى غرض النظام في ضوء الوظيفة أو الوظائف التي يؤديها للنظام الأكبر الذي يكون النظام المعني جزءاً منه. فقد يكون لبعض الأنظمة كالأدوات البسيطة، غرض واحد فقط، أو عدة أغراض. وهناك أنظمة أخرى كالمدارس لها أغراض متعددة تتضمن: كبح جماح الأطفال، وتنشئتهم اجتماعياً، وتعليمهم حقائق متنوعة، وتكوين اتجاهاتهم، واكسابهم مهارات معينة، وإعداد العاملين وتهيئتهم للأعمال المكلفين بها، وتحقيق الحاجات المتنوعة لأعضاء الهيئة التدريسية.

وباختصار، يمكن تعريف النظام بأنه: مجموعة أجزاء تتفاعل لتحقيق غرض داخل حد يصّفي المدخلات والمخرجات.

إن مكونات النظام هي أجزاؤه الصغرى الهادفة والمتفاعلة. وإن مدخلات النظام من الطاقة، ومن المعلومات، أحياناً، تجعل الأجزاء تتفاعل. وتدخل المدخلات إلى النظام عن طريق حده الذي يكون أما مفتوحاً نسبياً (غير منيع) أو مغلقاً نسبياً (منيع). وترمّز المدخلات بهدف استخدامها من جانب النظام. والمدخلات الفائضة تبقى في وحدات الخزن أو الذاكرة إلى أن تستخدم لأعمال الإنتاج أو الصيانة. ويحقق النظام مثل هذه الاغراض ـ كنقل المدخلات والمخرجات ـ وفي حالات أخرى يحقق إشباع الحاجات الإنسانية. وفي الوقت نفسه، ينتج النظام مخرجات غير مفيدة تدعى النفايات والضوضاء.

إن العديد من الأنظمة تكون ذاتية التنظيم أو ذاتية التوجيه. فهي تكيّف نفسها لتحقيق أغراضها بإنتاج مخرجات معينة. فالمصهر ذي الجهاز الحراري

الذي يبقي على الحرارة بمعدل معين (Thermostat) مثال على النظام ذاتي التنظيم، بما أنه يحقق غرضه بالابقاء على درجة حرارة معينة بتدوير نفسه على العمل (on) أو التوقف (off) عندما تنخفض درجة حرارة الغرفة أو ترتفع فوق معدل درجة الحرارة المحددة.

إن الأنظمة ذاتية التنظيم أو ذاتية التوجيه تكيف نفسها من خلال عملية تدعى التغذية الراجعة (Feedback). وتستلزم هذه العملية سحب مخرجات النظام ثابتة إلى النظام كمدخلات معلومات. وبذلك فان التباينات المحتملة بين المخرجات المقصودة والمخرجات الفعلية يمكن الاحساس بها. والتغذية الراجعة الإيجابية هي المعلومات التي لا يوجد اختلاف فيها، أي تكون المخرجات هي المخرجات المقصودة. أما التغذية الراجعة السلبية فهي المعلومات التي يكون الاختلاف فيها قائماً، وعليه لا بد من التكليف من أجل تحقيق غرض النظام.

يعتمد معظم السلوك الإنساني على عملية التغذية الراجعة. فالفعل البسيط لتناول قدح قهوة مثلاً، يستلزم من النظام البشري مخرجات معينة تتمثل في حركة الذراع واليد مع تغذية راجعة بصرية (مدخلات) بأن اليد تتحرك بالاتجاه الصحيح أم لا. فعندما تكون الحركة وفقاً لما قُصد منها تستلم تغذية راجعة إيجابية . أما إذا انحرفت اليد باتجاه مختلف أو تحركت بعيداً جداً، تستلم تغذية راجعة سلبية، عند ذاك يستطيع الفرد تغيير الحركة. وبالمثل، فإن معظم الحيوانات وبعض النباتات والعديد من المكائن تعتمد على مبدأ التغذية الراجعة. فأجهزة تدبير القوة وضبطها (Seriomechanisms)، والصواريخ ذاتية الحركة، وبعض أجهزة الحاسوب أمثلة على مكائن التنظيم الذاتي التي تحتاج إلى آليات التغذية الراجعة.

إن المصطلح المرتبط بنظرية النظام العام يمكن مراجعته بشكل أفضل من خلال توسيع مخطط النظام البسيط ـ كما موضح في الشكل (6) ـ

فالمخطط وعلاماته الفنية قد تساعد في توضيح كيف أن لغة نظرية النظام يمكن أن تغذي الاتصال عبر النظم، وتبين التشابهات بين جميع أنماط النظم.

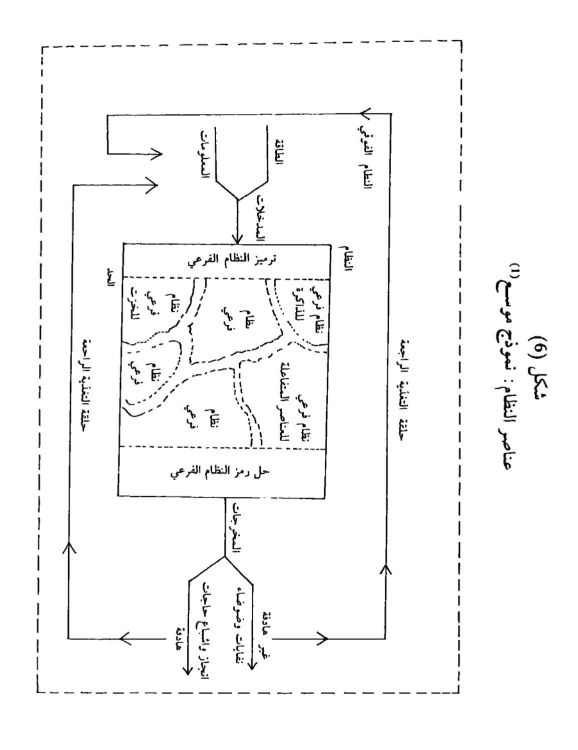
لقد سبقت الإشارة إلى النظام البسيط ممثلاً بالمقص ، والنظام المعقد ممثلاً بالمنظمة. إن الأنظمة تتباين في درجة تعقدها ـ بشكل كبير ـ استناداً إلى عدد المكونات التي يتضمنها النظام وأنواعها، فضلاً عن أصناف العناصر داخل النظم. إذ تتجمع العناصر داخل كل نظام لتحقيق الأغراض المرتبطة به ككل. وعليه فإن هناك نوعين من الأنظمة هما: الأنظمة الفرعية (subsystems) والأنظمة الفوقية (Suprasystems).

النظام الفرعي Subsystem:

هو ذلك النظام الذي يوجد داخل نظام أكبر. وهو عبارة عن مجموعة من الأجزاء المترابطة داخل الحد لتحقيق غرض يرتبط بغرض النظام الكبير أو أغراضه. ففي الإنسان كنظام مثلاً، توجد الدورة الدموية والجهاز التنفسي والجهاز الهضمي والجهاز التناسلي وأنظمة فرعية أخرى تتكون جميعها من مجموعة من الخلايا الحية هي أجزاء الكائن البشري. وفي المدرسة كنظام، هناك الأنظمة الفرعية التعليمية والإدارية والخدمية، تتكون جميعها من أفراد وأشياء هي مكونات نظام المدرسة.

النظام الفوقي Suprasystem:

هو نظام أكبر يضم نظماً فرعية مترابطة داخل حد لتحقيق غرض واسع يمكن أن يتضمن غرض نظام فرعي ـ فمثلاً، يمكن اعتبار المدرسة نظاماً، لأنها تمتلك جميع خصائص النظام. ومع ذلك فالمدرسة توجد داخل نظام أكبر هو المنطقة التعليمية. وتتفاعل المدرسة مع المدارس الأخرى لتحقيق أغراض المنطقة التعليمية ككل. وهكذا تكون المدرسة نظاماً فرعياً بالنسبة للمنطقة التعليمية التي تكون نظاماً فوقياً بالنسبة للمدرسة.



شكل (6)
عناصر النظام : نموذج موسع[1]

(1) المصدر:
Paula F. Silver, Educational administration. Theoretical Perspectives on pratice and research, New York: Harper & Row, Publishers, Inc. 1983, p. 56.

ومن الملامح الأخرى للنظم هي: أن كل نظام يمكن أن يوجد في حالات متنوعة، اعتماداً على النمط الخاص للعلاقات بين أجزائه، وعلى حالة التصفية التي يقوم بها حده في فترة معينة. وعلى كل حال، توجد حالتان عامتان للنظم هما: التوازن وعدم التوازن.

التوازن Eguilibrium:

هو حالة الثبات أو التعادل، حيث تُعامل المدخلات كما هي عندما تدخل النظام، وتزود المكونات أو النظم الفرعية بعضها البعض بالمدخلات (في حالة تفاعل) بمعدل يُمكّن من استمرار العمل كما لو أنها مستلمة. ومن الأمثلة على النظام في حالة توازن هو: الشمعة الموقدة في غرفة خالية من التيار الهوائي، حيث أن مُدخل الأوكسجين يُستهلك بالقدر الذي تستلمه أجزاء الشمعة لإعطاء شعلة ثابتة. وفي حالة تطبيق مفهوم التوازن على الآلات أو المكائن، فإن هذا المفهوم يدعى الاتزان (Homestasis). وعندما يتعلق مفهوم التوازن بالنظم المفتوحة، يدعى هذا المفهوم الحالة الثابتة (Steady state)، الذي يتضمن النمو والتمايز التقدمي (Progressive differentiation) الذي يعد سمة من سمات الظواهر الحية، ويعني هذا ان المدخلات قد استلمت بمعدل يمكّن الكائن الحي من إنجاز كل من النمو والإنتاجية.

عدم التوازن Diseguilibrium:

وهو حالة عدم الثبات أو عدم الاتزان بحيث أن المدخلات أما أن يسمح لها بسرعة كبيرة أو ببطء، شديد، وباختلاف كبير جداً أو قليل جداً من أجل معالجتها عن طريق النظام. وعندما يكون النظام في حالة عدم توازن فإن بعض المكونات أو النظم الفرعية يحمّل المكونات الأخرى أكثر من ظاقتها. فالشمعة الموقدة في غرفة فيها تيار هوائي تكون مثالاً على حالة عدم التوازن، حيث تُستلم مدخلات الأوكسيجين بسرعة فائقة، وتأخذ الشمعة تترنح أو ربما تنطفيء. كما أن المدخلات غير الكافية للشعلة ـ كما هي

الحال في صندوق مغلق ـ قد تسبب أيضاً حالة عدم اتزان وربما انطفاء. إن بعض عدم الاتزان ضروري لنمو الأنظمة الحية وتطورها، نظراً لأنه يجبر المكونات أو الأنظمة الفرعية على التكيف مع المتغيرات في المدخلات. كما أن عدم الاتزان المفرط يمكن أن يؤدي إلى تردّي النظام الحياتي أو انقراضه.

العلاقات بين المفاهيم في نظرية النظام العام:

إن جميع المفاهيم التي سبق تعريفها وتوضيحها تعد جوهرية لتعريف النظام. وكما هي الحال في عناصر ظاهرة معينة حيث تكون جميع المفاهيم مرتبطة ومحددة بشكل متكامل مع بعضها البعض. فمثلاً: يحدد تركيب العناصر التفاعلات المحتملة بينها، كما أن العناصر المتفاعلة تحدد الحد فضلاً عن تحديد أي من المدخلات يمكن استخدامها، وأي من المخرجات يمكن انتاجها.

إن أهمية العلاقة التكاملية للعناصر مع بعضها البعض تبدو بوضوح في النظام المفتوح، عندما تكون العناصر نفسها تتغير باستمرار استجابة للمدخلات ذات الإشارة الجديدة المتضمنة تغذية راجعة سلبية متكررة. وكما تتغير العناصر، تتغير كذلك تفاعلاتها وحدودها ومخرجاتها. إن النظام المفتوح ينمو ويصبح أكثر تعقيداً وينتج مخرجات متنوعة أكثر.

الافتراضات الرئيسية لنظرية النظام العام:

يُعد (كينيث بيرن Kenneth Berrin) أحد منظري النظم، عندما قدم نظرية للنظم بشكل افتراضي، ذكر فيها عدة افتراضات لها صلة وثيقة بالنظم الاجتماعية. وهذه الافتراضات هي:

1 ـ ابتداء، تبدي النظم مقاومة أكبر للهدم أو التخريب مقارنة بما تبديه النظم الفرعية أو النظم الفوقية التي تنشأ فيما بعد، وقد يكون العكس صحيحاً.

2 ـ إن حالة نظام ما هي محدد واحد لمخرجاته.

3 ـ إن مدخلات الإشارة ومدخلات الطاقة ضرورية للبقاء على المدى البعيد.

4 ـ قد تنتج النظم مخرجات مفيدة أو غير مفيدة وفقاً لما يحدده النظام الفوقي.

5 ـ تختار النظم الفوقية تلك المخرجات المفيدة من نظمها الفرعية وترفض المخرجات غير المقيدة من هذه النظم.

6 ـ النظم التي تبقى حية (Surviving) هي تلك النظم التي تفوق مخرجاتها المفيدة على مخرجاتها غير المفيدة.

7 ـ إن تقارب العناصر أو الأجزاء الذي تحدثه قوى خارجية يعد ضرورياً، إلا أنه شرط غير كاف لعمليات النظام. (يجب أن تكون الأجزاء قريبة من بعضها بدرجة كافية، لا سيما خلال وسائل الاتصال، لكي تتفاعل. إلا إن هذا ليس كافياً لضمان تفاعلها كنظام).

8 ـ العمل الثابت أو المستقر تقريباً للنظام هو دليل على التغذية الراجعة (دون التغذية الراجعة تتباين النظم أكثر فأكثر من الحالة أو الحالات التي تجعلها تنتج المخرجات المطلوبة).

9 ـ الوقت مطلوب في معالجة المدخلات لإنتاج المخرجات (جميع النظم توجد في وقت حقيقي، ومكان حقيقي، ووظيفتها الشيء المادي الحقيقي).

10 ـ قد ينتج الخزن من:

(أ) زيادة مدخلات الصيانة.

(ب) التعديلات البنائية (structured) غير المتغيرة نسبياً التي تحدثها عملية إدخال المدخلات (المدخلات التي يمكن أن يعالجها النظام في وقت مبكر (حالة مبكرة) قد لا يمكن أن يديرها النظام في حالة متأخرة، أو ربما تخزن لاستخدامها لاحقاً.

11 ـ الطاقة المخزونة تؤثر لاحقاً في معالجة المدخلات.

12 ـ إن كلاً من الخزن والذاكرة ضروريان بسبب عدم التطابق الكامل بين تدفق المدخلات والمخرجات من نظام لآخر.

13 ـ إن التغير أو حد المخرجات يسيطر عليه عن طريق:

(أ) تركيب أجزاء النظام وحد النظام.

(ب) عدد محدود من الحالات التي يستطيع النظام تقديرها بسبب أجزائه وحده.

14 ـ إن استيعاب نظام معين هو مدى تغيره أو اختلافه الذي يكون محدوداً ـ كما في الفقرة (13).

15 ـ تتطور منظمات النظم نحو تعقيد أكبر وخصائص (جديدة) ظاهرة.

16 ـ يعزى التكيف إلى التعديلات السلوكية (التفاعلية) والبنائية ضمن مدى حياة النظام، أو عبر أجيال ممتدة البقاء. ويتحقق التكيف بحجز النظام وتشتيث أو تحييد المدخلات الضارة.

17 ـ تتطور النظم المتكيفة نحو ثبات أكثر وليس أقل.

18 ـ قد ينظر إلى التطور كتعديلات بنائية تبادر بها بعض المدخلات الغريبة التي تسمح بقبول مدخلات الصيانة (المدخلات غير المحايدة ينبغي أن تماثل المدخلات التي تسندها مدخلات الصيانة الاعتيادية للنظام.

(أ) يُحدد التطور بحدود التكيف (انظر فقرة 16) وذاكرة النظام.

(ب) يتبع التطور خطة متضمنة في التركيبات الفرعية للنظام الأولي وتعدّل بالتخصص الموضعي (النظم المفتوحة تتطور بشكل جيد بعد مراحلها الأولى، إلا أن التوجيهات ومدى التطور تكون مقيدة بالحالات الأولية والظروف البيئية).

19 ـ قد ينظر إلى التعلم بأنه تعديلات تركيبة (ذاكرة) ناتجة من مدخلات المعلومات.

20 ـ على الرغم من أن الأنظمة الفوقية تنشأ من أنظمتها الفرعية، إلا أنها تعتمد عليها. وتدريجياً تتمكن من السيطرة على الأنظمة الفرعية. (إذا

أصبح نظامان أو أكثر متفاعلين، فإنهما يكوّنان نظاماً فوقياً، ويصبحان أكثر تخصصاً، ولذلك فإنهما يعتمدان على النظام الفوقي لتزويدهما بالمدخلات وامتصاص المخرجات).

تتطلب هذه الافتراضات تفكيراً عميقاً بالنسبة للأفراد والجماعات والمنظمات وربما المجتمعات كأنظمة مفتوحة، لتحقيق فهم كاف عن كيفية تطبيق نظرية النظام العام على مدى واسع من الظواهر الاجتماعية[1].

نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:

يعد سيرز «Sears» أحد المنظرين الذين درسوا الإدارة التربوية دراسة متعمقة، وحلل في كتابه «طبيعة العملية الإدارية (The Nature of Administrative Process) الوظائف الأساسية المكونة للعملية الإدارية. لقد بنى سيرز Sears نظريته هذه على اعتبار أن أساس وظيفة الإدارة مستمد من طبيعة الخدمات التي تقدمها. فطبيعة الإدارة مستمدة من: (أ) طبيعة تعلم الفرد، (ب) طبيعة الثقافة القائمة من حكومة وقانون ونظام وأعراف وتقاليد وقيم... (جـ) قدرة رجل الإدارة.

إن فهم الإدارة - من وجهة نظر سيرز - يتطلب دراسة الخدمات التي تقوم بها، وليس لمجرد مجموعة القوانين الكامنة فيها، وحاول التوفيق بين ما تعلمه من العاملين في مجال الإدارة أمثال تيلر «Taylor» وفايول «Fayol» وجوليك «Gulick» وارويك «Urwick» وبين معرفته في مجال التربية، ومحاولته تطبيق مبادىء الإدارة في الميادين الأخرى على الإدارة التربوية. واستخدم تصنيف فايول «Fayol» في تحليله للعملية الإدارية وهي العناصر الأساسية الآتية:

(أ) التخطيط الذي قصد به التهيؤ والاستعداد لاتخاذ القرار.

(ب) التنظيم الذي يعني عملية وضع القوانين موضع التنفيذ.

---

(1) Silver, Paula. Educational administration. Theoretical perspectives on practice and research. New York: Harper & Row, 1983, pp. 49 - 60.

(جـ) التوجيه الذي يعني توجيه السلطة والمعرفة لتحقيق أهداف العملية التربوية.

(د) التنسيق الذي يهدف إلى تحقيق التجانس والوحدة بين العمليات المختلفة كتلك التي تتعلق بالمناهج الدراسية والكتب المدرسية والطلبة. . .

(هـ) الرقابة: التي تعني التحكم بالقوى المختلفة والسيطرة من أجل تحقيق الأهداف[1][2][3].

نظرية تالكوت بارسونز T. Parsons:

أشار تالكوت بارسونز «Parsons» إلى أن جميع المنظمات الاجتماعية يجب تحقق أربع مسائل رئيسة هي:

1 ـ التكيف Adaptation: الذي يعني تكييف النظام الاجتماعي لتلبية المطالب الحقيقية للبيئة الخارجية.

2 ـ تحقيق الهدف Goal Achievement: ويقصد به تحديد الأهداف وتعبئة جميع الإمكانات والوسائل للوصول إلى تحقيق تلك الأهداف.

3 ـ التكامل Integration: ويعني إرساء وتنظيم مجموعة من العلاقات بين أعضاء المنظمة، بحيث تضمن التنسيق بينهم وتوحدهم في كل متكامل.

4 ـ الكمون Latency: ويقصد به أن تحافظ المنظمة على الاستمرار في تقديم الحوافز، فضلاً عن المحافظة على الإطار الثقافي.

وعلى الرغم من أن التنظيمات الإدارية الرسمية تخدم أغراضاً مختلفة ومتنوعة، إلا أنها ـ في الواقع جزء لا يتجزأ من الإطار الاجتماعي العام،

---

(1) إبراهيم عصمت مطاوع وأمينة أحمد حسن. الأصول الإدارية للتربية. . . مصدر سابق، ص 61 ـ 64.

(2) طه الحاج الياس، الإدارة التربوية والقيادة. . مصدر سابق، ص 140 ـ 141.

(3) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية. . مصدر سابق 97 ـ 99.

ويستخدمها المجتمع لتحقيق أغراضه الكبرى. ولذلك فإن بارسونز «Parsons» ينظر إلى المنظمات الإدارية الرسمية على أنها الجهاز الرئيس في المجتمعات الحديثة لتعبئة القوى وتكثيف الجهود لخدمة الأغراض الجماعية والعمل على تحقيقها.

ويمكن النظر إلى كل منظمة إدارية على أنها جزء متفرع من المجتمع الكبير، له أجهزته الخاصة التي تعنى بحل مشكلاته الأساسية الأربع (التكيف، تحقيق الهدف، التكامل، الكمون). ومع هذا، فإن لكل منظمة إدارية وسائلها التي تساعدها على التكيف مع البيئة الخارجية وتجنيد مصادرها اللازمة لاستمرارها في أداء وظائفها وتحقيق أهدافها.

ومن أجل أن تتمكن المنظمة الإدارية من حل مشكلات تكاملها ينبغي عليها إيجاد الطرق المختلفة التي تحكم ولاء أعضائها لها، وتستثير نشاطهم وحماسهم، كما ينبغي عليها أيضاً أن تجد الوسائل التي تنسق بين العمليات المختلفة التي تؤديها أجهزتها وفروعها.

ولا بد أن يتوافر للمنظمة الإدارية ما يجعلها قادرة على مواجهة مشكلاتها في الكمون. وهذا يعني أن تعمل المنظمة باستمرار على كسب التأييد لها، واجتذاب الآراء والعمل على التفافها حول المبادىء والقيم التي تقوم على أساسها أهداف المنظمة.

ويميز بارسونز Parsons بين ثلاثة مستويات وظيفية أساسية في التركيب الهرمي للمنظمات الرسمية الإدارية هي:

1 ـ المستوى المهني Professional Level حيث يضع بالفعل إنتاج المنظمة، والمهمة الرئيسة لأعضاء هذا المستوى تتعلق بأداء الواجبات والأعمال الفنية أو المهنية مثل العمال في المصانع، والمعلمين في المدارس والأطباء في المستشفيات.

2 ـ المستوى الإداري Managerial Level الذي تتحدد مهمته بدور الوسيط

بين أقسام المنظمة المختلفة وتنسيق جهودها.

3 ـ مستوى المصلحة العامة Public Interest Level وهو جميع ما يرتبط بالنظام الاجتماعي الخارجي.

يتعلق المستوى الأول ـ أساساً ـ بمشكلات التكيف وتحقيق الهدف، أما المستوى الثاني فإنه يتعلق بمشكلات التكامل، في حين يتعلق المستوى الثالث بمشكلات الكمون. ولقد أشار بارسونز «Parsons» إلى أن العلاقة بين هذه المستويات الثلاثة ليست بالضرورة علاقة تسلطية (دكتاتورية) وإنما هي علاقة متبادلة وباستمرار.

ويبدو أن هناك انفصالاً واضحاً في التسلسل الهرمي للسلطة والمسؤولية بين المستويات الثلاثة، إذ لا يمكن أن يقوم الرئيس بالإشراف على عمل المرؤوس إلا في نطاق المستوى الواحد، إذ أن الاختلافات الوظيفية بين هذه المستويات كبيرة جداً لدرجة يصعب معها إمكانية إشراف الأعلى على الأدنى. فقد يستطيع الرئيس الفني توجيه عمل مرؤوسيه، ولكن لا يستطيع الرئيس الإداري القيام بمثل هذا التوجيه وبالطريقة نفسها، لعدم توافر الكفاءة أو المعرفة المهنية لديه.

وبالمثل، نلاحظ أن مجلس الإدارة لا يشرف على اتخاذ القرارات الإدارية، إلا أنه يهتم بتكييف المنظمة وتوجيهها وفقاً للظروف الخارجية، وذلك من خلال تحديد الأهداف، والسياسة العامة[1] للمنظمة وعلاقتها الخارجية. أما القضايا والأمور المتعلقة بالسياسة والتنظيمات الداخلية، فإنه يجب أن يسمح فيها بحرية التصرف والحكم الشخصي للمديرين.

---

(1) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق، ص 86 ـ 89.

الفصل السادس

الاتصال Communication

أولاً ـ مفهوم الاتصال:

الاتصال عملية ضرورية لصنع القرار الفعال، فهو الوسيلة التي تنقل عبرها المعلومات المتعلقة بالقرارات، وهو أساسي لتنفيذ القرارات. والاتصال في المنظمات الإدارية، سواء كان مكتوباً أو شفوياً، رسمياً أو غير رسمي، يكون متوجهاً نحو هدف، وبصورة عامة يقصد منها ضمان تحقيق الأداء على المستويات كافة، بحيث ينتج عنه تنفيذ للقرارات وتحقيق للأهداف التنظيمية[1].

ويمكن تعريف الاتصال بأنه «نقل المعلومات أو إرسالها بين شخصين أو أكثر». كما يتضمن الاتصال تبادل المعلومات بين الناس والآلات. ويعد عملية حيوية للمنظمات، لأنه مهم للقيادة الفاعلة والتخطيط والتنسيق والتدريب وإدارة الصراع واتخاذ القرار والعمليات التنظيمية الأخرى. لقد أشارت الدراسات التي أجريت في مجال «السلوك الإداري» إلى أن الجزء الأكبر من وقت رجل الإدارة يقضى في الاتصال مع الآخرين[2]. وأظهرت إحدى الدراسات أن الإداريين يقضون ما بين 70% إلى 80% من وقتهم في

---

(1) Andrew D. Szilagyi, Jr. and Marc J. Wallace, Jr. Organizational behavior and performance. Santa Monica, cal.: Goodyear publisting Co., inc. 1980, p. 426.

(2) K. N. Wexley, and G. A. Yukl, Organizational behavior and personnel psychology, Hamewood,. III.: Richard D. Irwin, Inc, 1977, p. 53.

شكل ما من أشكال الاتصال. نظراً لأن كل جانب من جوانب الإدارة يرتبط بطريقة ما بعملية الاتصال[1].

لقد كُتب عن الاتصال ـ خلال السنوات السبعين الماضية ـ أكثر مما كتب عن أي موضوع آخر في السلوك التنظيمي. وعلى الرغم من وضوح أهمية الاتصال إلا أنه لا توجد نظرية شاملة للاتصال الإنساني يمكن من خلالها وضع أسس لتشخيص مشكلات الاتصال ومعالجتها أو حلها في المنظمات، كما لا يوجد هناك مجال موحد ومميز بوضوح لموضوع «الاتصال». ولذلك فقد تابع العلماء اهتماماتهم ـ في الغالب ـ بشكل منفصل دون أن يكونوا على علم بجهود العلماء الآخرين[2].

ويتحدد غرضنا في هذا الفصل بتلخيص بعض الاستنتاجات الأكثر أهمية عن الاتصال التي تمخضت عن نتائجها الأبحاث في مجال السلوك التنظيمي وتقديم إنموذج للاتصال يعالج الموضوع بوصفه عملية تفاعل اجتماعي بين أعضاء المنظمة مع شرح واف لعملية الاتصال وأنواعها، فضلاً عن فحص بعض المشكلات الشائعة المرتبطة بالاتصال، تلك المشكلات التي تتداخل مع تحقيق الأهداف وكفاءة المنظمات.

ثانياً ـ وظائف الاتصال:

قام كل من سكوت وميشيل (Scott & Mitchel) بوصف وتحديد الوظائف الرئيسة لعمليات الاتصال التي تحدث داخل المنظمات. بذكر أربعة أغراض (وظائف) رئيسة يؤديها الاتصال، وصنّفنا العملية على أساس تحديد:

(أ) توجه الاتصال.

(ب) الأهداف التي يحققها الاتصال.

---

(1) Dan L. Costley, and Ralph Todd, Human relations in organizations, 2nd ed. New York: West Publishing Co., 1983.

(2) Wexley & Yukl, Op. Cit, 1977.

(جـ) القضايا النظرية والبحثية التي أكدها الباحثون الذين درسوا المجال الخاص بالاتصال.

ويوضح الشكل (1) نموذج الاتصال الأساس

شكل (1)

الوظيفة	التوجه	الأهداف	التركيز النظري والبحثي
الانفعالية العاطفية	الشعور	زيادة قبول الأدوار التنظيمية	الرضا، حل الصراع، خفض التوتر، وتعريف الدور
الدافعية	التأثير	الالتزام بالأهداف التنظيمية	القوة، السلطة، الطاعة، التعزيز ونظرية التوقع، تعديل السلوك والتعلم
المعلومات	تقني	تهيئة البيانات الضرورية للقرارات	اتخاذ القرار، معالجة المعلومات ونظرية القرار.
الرقابة	الهيكل	توضيح الواجبات والسلطة والمسؤولية	التصميم (الهيكل) التنظيمي

وفيما يأتي توضيح لكل وظيفة من هذه الوظائفة الأربع[1]:

(1) Szilagyi & Wallace.. Op. Cit pp. 426 - 428.

1 ـ الانفعالات (العواطف) Emotives:

إن شبكات الاتصال من ابتكار الناس، وإن كثيراً من ما يتصل به الناس مع بعضهم البعض يحتوي على مضمون عاطفي أو انفعالي. إذ من خلال عملية الاتصال يستطيع العاملون التعبير عن إحباطاتهم وقناعاتهم للإدارة ولبعضهم البعض، فضلاً عن ذلك، فإن الاتصال يهيىء ميكانيكية معينة يستطيع الأفراد عن طريقها مقارنة الاتجاهات وحل الغموض بشأن أعمالهم والأدوار التي يقومون بها، ومناطق الصراع بين الأفراد والجماعات. فإذا لم يكن العامل أو الموظف راضياً عن أجره، فإنه غالباً ما يتصل بالآخرين بشكل غير رسمي لتحديد إن كانت أحاسيسه مبررة أم لا.

2 ـ الدافعية Motivation:

إن الوظيفة الثانية للاتصال هي تحفيز وتوجيه ورقابة وتقويم أداء أعضاء المنظمة. لقد أكدت الأدبيات في مجال القيادة على حقيقة أن القيادة ـ من حيث الجوهر ـ هي عملية تأثير يحاول الرؤساء من خلالها السيطرة على سلوك المرؤوسين وأدائهم. ويعد الاتصال الوسيلة الرئيسة لهذه السيطرة. وإن نشاطات القيادة وممارساتها من إصدار الأوامر، ومكافأة السلوك والأداء، ومراجعة الأداء وتقويمه، وتحديد المهمات وتدريب المرؤوسين وتطويرهم تتضمن جميعاً القيام بعملية الاتصال. كما أن مبادىء نظرية التعزيز تؤيد أن الناس قادرون على استلام وتوصيل المعلومات المتعلقة بأنماط السلوك المرغوبة، ومكافأة الاحتمالات أو المتوقعات التي تجعل السلوك والتغير فيه أكثر فاعلية.

3 ـ المعلومات Information:

فضلاً عن الوظائف العاطفية والتحفيزية يؤدي الاتصال وظيفة حيوية تتعلق بالمعلومات الضرورية لاتخاذ القرار. وعلى خلاف المشاعر والتأثير يكون للاتصال هنا توجه تقني. لقد ركزت البحوث التطبيقية في هذا المجال

من الاتصال على النشاطات المتعلقة بمعالجة المعلومات، وطرق تحسين دقة قنوات الاتصال التي تحمل المعلومات إلى الفرد والجماعة والقرارات التنظيمية.

4 ـ الرقابة Control:

يرتبط الاتصال بالهيكل التنظيمي ارتباطاً محكماً. وفي الواقع، تحاول المنظمات السيطرة أو فرض الرقابة على نشاطات الأفراد من خلال الهيكل التنظيمي باستخدام قنوات الاتصال الرسمي. إن المخططات (الهياكل) التنظيمية تمثل قنوات رسمية للاتصال داخل المنظمات. وكما أشار كل من مارج وسيمون (Mach & Simon) إلى أن المنظمات تميل إلى روتينية اتخاذ القرار باستخدام البرامج، وإن معظم أنماط البرامج أو إجراءات العمل المقننة لها، تمثل جزءاً أساسياً من الاتصال الواسع لهذه البرامج. وادعيا أن النشاطات والقرارات الروتينية يُبادر بها عن طريق الاتصال الرسمي، وإن نوع الأداء والنتائج المتحققة يمكن إرجاعها وتدوينها من خلال القنوات الرسمية. إذن، تمثل قنوات الاتصال الرسمي وسيلة هيكيلية رئيسة للرقابة داخل المنظمات.

ثالثاً ـ أهداف الاتصال:

يكون لسلسلة الأحداث التي تتم عن طريق الاتصال، عادة، غرض أو هدف معين. فقد يكون هدف الاتصال إخبار المستلم عن شيء ما، أو التأثير في اتجاهاته، أو تزويده بنوع من الدعم النفسي، أو التأثير في سلوكه مثل طلب المعلومات لتنفيذ أمر معين أو لتقديم الدعم النفسي. إن العديد من أحداث الاتصال تتضمن مزيجاً من هذه الأهداف.

إن فاعلية المرسل يمكن تقويمها على أساس مدى تحقيقه لأهدافه بشكل جيد. إن المتطلب الأول للاتصال الناجح هو الحصول على انتباه المستلم (جذب الانتباه)، فإذا نقلت الرسالة، إلا أن المستلم تجاهلها

فسيكون تأثير الاتصال فاشلاً. ويعتمد الاتصال الناجح أيضاً على فهم المستلم للرسالة. فإذا لم يفهم المستلم الرسالة، فإنه لا يمكن إخباره بما ينبغي القيام به أو التأثير فيه. والمتطلب الأخير هو قبول المستلم للرسالة، إذ حتى لو فُهمت الرسالة، فربما لا يعتقد المستلم بأن المعلومات التي تضمنتها صحيحة أو لا يعتقد أن المرسل يعني ما قاله فعلاً. فإذا تم التأكد من جذب انتباه المستلم وفهمه وقبوله للرسالة، فمن المحتمل أن يحقق المرسل أهدافه إلى أقصى درجة ممكنة[1].

رابعاً ـ نماذج الاتصال:

لا يوجد إنموذج واحد للاتصال يمكن أن يأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر التي قد يتضمنها موقف معين. إن نماذج الاتصال ليست معقدة مثل مواقف الاتصال التي نحاول التنبؤ بها. وبصورة عامة، يمكن القول إن جميع نماذج الاتصال تتضمن ـ في الأقل ـ ثلاثة عناصر أساسية هي:

1 ـ المصدر (Source).

2 ـ الرسالة (Message).

3 ـ المستلم (Recciver).

فقد يكون المصدر شخصاً واحداً أو مجموعة، وقد تكون الرسالة على هيئة حبر على ورق، أو موجات صوتية، أو أية إشارة أخرى يمكن تفسيرها، والمستلم (أو الشخص الذي تنتهي عنده الرسالة) قد يكون فرداً أو مجموعة.

إن العملية المعقدة للاتصال يمكن تحويلها إلى إنموذج بسيط وواضح. فالفرد الذي يرغب بإرسال معلومات معينة، يبدأ بمفهوم أو فكرة ما في ذهنه، ويصمم على إشراك شخص آخر في هذه المعلومات التي ينبغي أن ترّمز (encoded) أو تكون بصيغة يمكن نقلها. وقد تتضمن هذه الصيغة: الكلمات، الرموز، الأصوات، والتعبيرات التي يمكن نقلها. وكذلك يشتمل

(1) Wexley & Yukl,... Op. Cit 1977.

النقل على المحادثات وجهاً لوجه، والرسائل المكتوبة، والرسوم، والهاتف، وطرق أخرى لإيصال المعلومات إلى المستلم.

وتستلم الرسالة عن طريق الحواس (السمع، البصر، الشم، الذوق واللمس)، ويقوم المستلم بحل رموز الرسالة ويفسّرها ويضع معانٍ لرموزها. ولتحقيق الاتصال الفعال ينبغي أن يفهم كل من المرسل (المصدر) والمستلم نظام الترميز المستخدم. فالمرسل يستطيع الترميز، ويتمكن المستلم حل الرمز في ضوء الخبرة التي يمتلكها كل منهما. ويجب أن تكون لدى المصدر والمستلم خبرات متشابهة للاتصال من أجل أن يكون الاتصال مؤثراً وباستخدام المعلومات المتعلقة بخبرة المستلم السابقة يستطيع المصدر ترميز الرسالة من خلال ربطها بتلك الخبرة.

نظـام التـرميز:

إن المعرفة المشتركة بالترميز لا تعني ـ بالضرورة ـ أن الرسالة تحقق الاستجابات المرغوبة. ذلك أن الرسالة ـ من حيث الجوهر ـ أكثر من نظام للترميز. ومن هذا المدخل الرئيس للاتصال يمكن ذكر بعض الاستنتاجات.

1 ـ إذا لم تتوفر لدى المصدر (المرسل) معلومات دقيقة وكافية، فإن فرصة الرسالة لإنتاج الاستجابات المرغوبة تكون قليلة.

2 ـ إن المستلم وليس المرسل هو الذي يحدد إن كانت الرسالة قد رمّزت بدقة وبشكل كامل وفعال.

3 ـ إن اتجاهات المستلم وخبراته ودوافعه هي التي تحدد حل الرموز بطريقة تتطابق مع ما قصده المرسل.

الترميز وحل الرمز Encoding & Decoding:

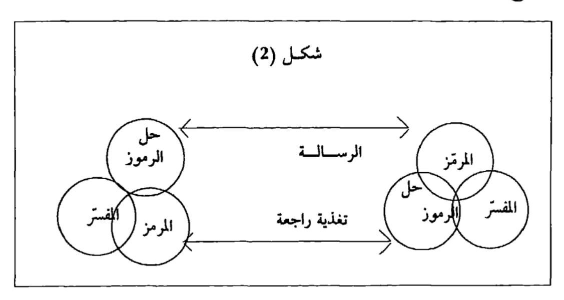
يقوم كل شخص في موقف الاتصال بعمليتي الترميز وحل الرمز. فالترميز هو العملية التي تحوّل من خلالها أفكار الفرد إلى رموز تكوّن الرسالة. ووضع الرسالة في كلمات يعني الترميز. أما حل الرمز، فهو عملية

تفسير الرموز التي تتضمنها الرسالة لتحديد مرجع الرمز.

يستطيع الأفراد استلام المعلومات ونقلها في آن واحد. إننا من خلال البيئة نقوم بحل الرموز وتفسير المعلومات وترميزها. فعندما تمر المعلومات علينا، نتغير بتفسيراتنا لها، كما نتغير نحن بها. إن المدخلات تؤثر دائماً في المخرجات بطريقة أو بأخرى.

تعني المحادثة بين شخصين وجود اتصال مستمر. وتتضمن هذه العملية تغذية راجعة (Feedback) تبين لنا كيف تُفسر رسائلنا. والشكل (2) يوضح ذلك.

شكل (2)



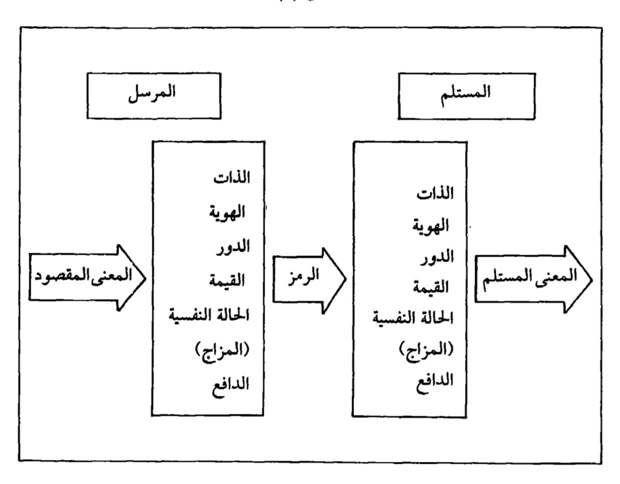
وهناك عنصر مهم في عملية الاتصال هو (القناة) التي تنقل عبرها المعلومات ففي الاتصال وجهاً لوجه، يأخذ العديد من الناس بنظر الاعتبار قناة نقل الصوت فقط. إلا أن القنوات الأخرى مثل تعبيرات الوجه والحالة النفسية أو المزاجية والتلميحات والإشارات وتنوع طبقات الصوت هي أكثر أهمية نتيجة عاملين هما: (أ) الخبرة المتزايدة مع شخص معين، (ب) الحساسية المتزايدة للاتصال غير اللفظي[1].

(1) Costly, and Todd, Op. Cit.

نموذج مقترح للاتصال:

لقد اقترحت نماذج عديدة للاتصال، ونقدم فيما يأتي نموذجاً يعد أكثر فائدة لفهم عملية الاتصال. استمد هذا الأنموذج من مجال علم النفس الاجتماعي، ويدعى بنموذج التفاعل الرمزي «Symbolic Interaction». وكما مبين في الشكل (3).

شكل (3)



يعرّف التفاعل الرمزي (الاتصال) بأنه «العملية التي ينقل الفرد أو الجماعة من خلالها المعنى إلى الآخرين». وهناك طريقة أخرى لتعريف الاتصال، وذلك من خلال النظر إليه كعملية يُنقل الفهم عن طريقها. وكما أشير في الشكل (3) أعلاه، فعندما يرغب شخص ما (المرسل) بالاتصال

مع شخص أو أشخاص آخرين (المستلم) يكون لديه معنى مقصود في ذهنه. فإذا حصل تقصير في الاتصال البديهي (telepathic) فإن الشخص لا يتمكن من إيصال الرسالة إلى عقل المستلم مباشرة. ولذلك ينبغي على المرسل أن يعتمد على معالجة شيء ما خارجه، هو الرمز، لنقل المعنى. فالرمز شيء ما يتداوله الناس ويمكن معالجته لتبادل الرسائل. وتدعى الرموز بالأفكار الموضوعية أو الجانب الملموس للأفكار والمعاني الذاتية وهي على أشكال متعددة ومتنوعة منها:

1 ـ اللغة المكتوبة أو الشفوية التي تعد واسطة رئيسة لنقل الأفكار.

2 ـ تعبيرات الوجه وحركات الجسم التي يمكن أن تكون رسائل رمزية يحاول الشخص نقلها.

3 ـ الملابس أو الزي، مثل بدلة رجل الشرطة التي تستخدم رمزاً للسلطة.

4 ـ تغيير نبرات الصوت للتعبير عن الدهشة أو الغضب أو الاحباط أو الخوف وبصورة بعيدة تماماً عما قيل فعلاً.

5 ـ الإشارات الدينية، مثل التلميح بإشارة الصليب في الديانة المسيحية.

فضلاً عما تقدم، فإنه يمكن استخدام أي شيء كرمز في محاولة للاتصال مع الناس والمجموعات والمنظمات.

إذا حقق الاتصال نجاحاً تاماً يحدث تطابق كلي بين المعنى المقصود والمعنى المُستلم. أي أن المستلم قد يفسر الرموز بطريقة مماثلة لما قصده المرسل. إننا نعرف بأن الاتصال داخل المنظمات نادراً ما يكون متكاملاً. وفي الواقع، هناك عمليتان أساسيتان للاتصال تحدث بين شخصين أو أكثر، وغالباً ما ينتج عنهما اتصال غير كامل هما: 1 ـ المعالجة الرمزية أو الترميز (Encoding).

والمعالجة الرمزية (Encoding) هي النشاط الذي يقوم به المرسل لترجمة أفكاره إلى مجموعة من الرموز لنقلها إلى المستلم. وهذا النشاط ليس بالأمر البسيط. إنه لا يتضمن معالجة الرموز التي تنقل الرسالة فقط، بل

يشتمل على معالجة الرموز التي تكون السياق الذي تنقل الرسالة من خلاله.

يسمي علماء النفس الاجتماعيين هذا السياق «الذات». والذات تمثل المرسل وتؤكد هويته والدور الذي يتصل من خلاله بالاخرين، وقيمه وحالته النفسية أو المزاجية التي تنقل الرسالة عن طريقها والدافع للاتصال أو سبب الاتصال. وتقوم «الذات» بعد ذلك بتهيئة السياق الذي يأخذ الاتصال فيه مكانة. فالرمز نفسه يمكن تفسيره بطرق مختلفة اعتماداً على السياق الذي تمت بموجبه معالجة الرمز.

والتفسير الرمزي (Decoding) هو العملية التي يقوم بها المستلم لترجمة الرمز وفقاً لتفسيره أو استلامه الرسالة. ومرة أخرى، فإن الرمز نفسه لا يترجم، وإنما السياق الذي نقل الرمز من خلاله. وذات المستلم هي السياق الذي تُفسر الرسالة في ضوئه. وكما هي الحال بالنسبة للمرسل، فإن هوية المستلم ودوره وقيمه وحالته النفسية ودوافعه تؤثر في حل الرمز وتفسير الرمز المنقول. إن التفسير الرمزي هو المصفاة الثانية للرسالة المنقولة.

هناك عدة استنتاجات مهمة يمكن أن تستمد من النظر إلى الاتصال بوصفه عملية تفاعل رمزي هي:

أولاً: الاتصال عملية ذات اتجاهين للتصفية قد تؤدي إلى التحريف والتشويش في الاتصال.

ثانياً: إن السياق الذي يأخذ الاتصال من خلاله مكانه، يجب أن يُثبّت ويُقبل من الجانبين قبل أن يتمكنا من الاتصال. إذ قبل أن يتمكن العاملون من الاستجابة للاتصال ينبغي عليهم تقويم مصدر الاتصال. وقبل هذا فإنهم لا يستلمون الاتصال ولا يتأثرون به.

لقد وجد الباحثون أن الرسالة نفسها تُفسّر بطرق مختلفة كلياً اعتماداً على مصدر الرسالة.

وأخيراً: تقترح نظرية التفاعل الرمزي ما يأتي:

من أجل زيادة فاعلية الاتصال، ينبغي على المرسل أن يأخذ بعين الاعتبار الشخص المستلم بدقة متناهية، وينبغي أن يصبح المرسل آلفاً، قدر الإمكان، لهوية المستلم وقيمه وحالته النفسية ودوره ودوافعه، ويجب أن يثبت ذاتاً أو سياقاً منسجماً مع المستلم[1].

خامساً ـ الإدراك والاتصال: Perception & Communication

يستجيب الناس من خلال إدراكهم للعالم أكثر من استجابتهم للظروف الموضوعية الكائنة فعلاً. إن الفرد يستطيع أن ينتبه ـ في أية لحظة ـ إلى نسبة قليلة من المنبهات الحسية المتوفرة. وهذه النسبة تفسر في ضوء توقعات الفرد وقيمه ومعتقداته، وهكذا فإن العمليات الإدراكية الإنسانية تعقّد عملية الاتصال بين الأفراد.

سادساً ـ محددات الانتباه:

إن أية رسالة ترسل إلى شخص ما، يجب أن تتنافس مع التنبيهات الحسية الأخرى المتعلقة بانتباهه. وتعد حاجات الشخص وأهدافه المحدد الأولي للانتباه. فالشخص يعير انتباهاً للمنبهات التي يفترض أنها ذات علاقة بتلبية متطلبات حاجاته المهمة. فضلاً عن كون الانتباه يتأثر بالمعتقدات والقيم. فالناس ـ غالباً ما ـ يتجاهلون المعلومات التي لا تنسجم مع أفكارهم وتصوراتهم عن أنفسهم أو عن العالم.

سابعاً ـ اللغة والفهم:

إن فهم الرسالة وفقاً للأسلوب أو السياق الذي قصده المرسل يعتمد على كيفية تفسير المستلم لها. فاللغة المستخدمة في الرسالة نادراً ما يكون

---

(1) Szilagyi, & Wallace, Op. Cit, pp. 426 - 430.

لها نفس المعنى للمستلم كما هو بالنسبة للمرسل، لأن المعاني في الناس أنفسهم أكثر من كونها في الكلمات أو الرموز. فالكلمة تعني أشياء مختلفة للمرسل وبشكل أكثر مما تعنيه للمستلم؛ أو أن المرسل قد يستخدم كلمة أو رمزاً يحتوي معانٍ عدة دون الاشارة إلى معنى المقصود. وفي بعض الحالات قد تتضمن الرسالة كلمات غير مألوفة للمستلم، ولا تحتوي أي معنى لهم مثل الرموز والمصطلحات الفنية. وفي بعض الأحيان قد تتضمن الرسالة كلمات تثير أو تستدعي ذكريات المستلم وعواطفه بشكل غير مقصود، إن هذه الارتباطات قد تحرّف تفسير المستلم للرسالة. مثال ذلك: في السنوات المبكرة للملاحة الجوية التجارية، كان المضيّف يخبر المسافرين بالعبارة الآتية: «إننا نحلق الآن عبر عاصفة، من الأفضل لكم ربط أحزمة النجاة حتى يكون الأمر قل خطورة». إن هذه التعليمات تسبب خوفاً لبعض المسافرين من أن الطائرة ستتحطم. ولذلك فقد تغيرت لغة التعليمات أخيراً بما تؤدي إلى حدوث سرور أكثر في نفوس المسافرين. واليوم يقول المضيّف: «إننا نحلق الآن عبر بعض الاضطرابات أو الجيوب الهوائية، أرجو ربط أحزمة مقاعدكم، وستشعرون براحة أكثر».

ثامناً ـ التحريف والرفض:

حتى لو كان المستلم قادراً على فهم الرسالة، فانه قد يشوّه معناها إذا لم تكن المعلومات متسقة مع معتقداته وقيمه وتصوره لذاته. ويكون تحريف الرسالة أو تشويهها أسهل إذا كانت غامضة. وإذا لم يتمكن المستلم من تحريف الرسالة فإنه يرفضها أو يهملها. فمثلاً إذا اقترح أحد المشاركين في العمل طريقة معينة لتحسين أداء شخص ما وأدرك ذلك الشخص أن الرسالة هي انتقاد لكفاءته، فقد يهمل الاقتراح باعتباره غير عملي بدلاً من أخذه بجدية. كما أن قبول الرسالة أو رفضها يمكن أن يتأثر بالحالة العاطفية المباشرة للشخص. فالشخص الكئيب أو الغاضب يكون قبوله أقل احتمالاً

للطلبات المعقولة أو اقتراحات الاخرين.

تاسعاً ـ تقويم المرسل:

إن تفسير الرسالة وقبولها يتحدد جزئياً بإدراك المستلم لأهداف المرسل ونواياه. فمثلاً: إن المديح أو الاطراء الذي يقدمه شخص ما أُدرك بأنه يرغب في الحصول على منفعة أو خدمة معينة أقل احتمالاً لأن يصدّق، مقارنة بنفس المديح من شخص ليس لديه منفعة أو شيء يرغب الحصول عليه.

كما أن قبول الرسالة يعتمد على درجة الموثوقية (المصداقية) التي يتملكها المرسل. وتعتمد هذه الموثوقية على الخبرة في موضوع الرسالة، وعلى مدى ثقة المستلم بالمرسل. ويستطيع الفرد خلق «فجوة الموثوقية» بتقديم عبارات غير مدروسة، وطلبات مبالغ فيها، وكذلك بالتناقض الذاتي، وأحياناً بتبديل المواقع، وبالافتقار إلى الاتساق بين الأقوال والأعمال، وبالمحاولات الخدّاعة الواضحة. وأخيراً يكون قبول الرسالة أكثر احتمالاً إذا أحب المستلم المرسل أو توحد معه مما لو كان المرسل غريباً أو عدواً.

عاشراً ـ الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي:

عندما يتفاعل شخصان، تنقل المعلومات بينهما عن طريق المشاعر والافكار. إن المعلومات عن المشاعر تنقل شفوياً من خلال ما يقوله الشخص وكيف يعبر عن هذه المشاعر. ويزداد معنى الكلمات قيمة أو جمالاً بنبرة صوت المرسل وتغيرات هذه النبرة. كما يعبر الشخص عن مشاعره بإشارات غير لفظية متنوعة. ففي المحادثة وجهاً لوجه يعبر الشخص عن مشاعره ومزاجه بالتلميحات وتعبيرات الوجه، وحركات الجسم، والوقفات، والاحتكاك الجسدي، واحتكاك العيون أو ما يسمى «لغة العيون». فمثلاً عندما يريد الطلبة تجنب الاحتكاك البصري مع المعلم، يُظهرون أنهم مشغولون بترتيب ملاحظاتهم. وهم في هذا يريدون من المعلم ألا ينادي عليهم. وعندما يكون اهتمامنا بشخص يحبنا، فإننا قد تكون حساسين جداً

للاشارات غير اللفظية الرقيقة مثل: فترة تحديث عين الشخص، ومدى قرب وقوف الشخص منا عندما يتحدث معنا، والحماس الذي يبديه في أثناء المصافحة، وظهور الابتسامة أو اختفائها.

الحادي عشر ـ المعنى الكامن والمعنى الصريح:

عادة ما نستخدم ملاحظاتنا عبر أعمال الشخص وحركاته غير اللفظية وأسلوب كلامه لتفسير ما يقوله. وهذه الإشارات ـ غالباً ـ ما تعزز الرسالة وتزودنا بفهم أفضل لمعناها الحقيقي. وعلى أية حال، فالمعنى الكامن (الضمني) الذي ينقل عبر هذه الاشارات لا يكون بالضرورة متسقاً مع الرسالة الصريحة. ففي بعض الأحيان يقول المرء شيئاً ما، إلا أن نبرة صوته وتعبيره وتلميحاته تناقض ما قاله. فمثلاً قد يقول أحد الأشخاص «هذه فكرة جيدة» بينما تشير نبرة صوته وتعبيره إلى عدم الموافقة أو عدم الاستحسان. إن هذا النمط من التناقض لا يوقف مشكلة الاتصال طالما أن الشخص مدرك لذلك ومهتم لأن يشير إلى أي الرسالتين هي الصحيحة.

وفي بعض الأحيان لا يكون الشخص مدركاً للتعبير عن معنى كامن مناقض. وقد لا يكون متقصداً في إظهار بعض المشاعر ويحاول إخفاءها عن المستلم. فمثلاً: الشخص الذي يحاول أن يظهر بمظهر الواثق جداً من نفسه، قد يوحي من خلال وقفته المتشنجة وحركاته العصبية، وصوته غير المستقر بأنه قلق تماماً وغير مطمئن. والشخص الذي يحاول أن يظهر بأنه ودي، قد يوحي بأنه يشعر بصورة مختلفة تماماً عن هذه الحالة، وربما يكون معادياً. ففي بعض الأحيان يعكس المعنى الكامن المشاعر التي يحجبها المتحدث عن نفسه أما لأنه خجل منها، أو يجد أنها غير منسجمة مع تصوره لذاته.

الثاني عشر ـ الموقع والاتصال:

عندما يتفاعل اثنان في وضعية تنظيمية، فإن سلوكهما يعكس الموقع

النسبي والقوة لكل منهما. فالشخص الذي يكون في الموقع العالي يميل إلى الهيمنة على المحادثة بتأكيد آرائه الشخصية ويقاطع الشخص في الموقع الواطىء. بينما يمنع الشخص في الموقع الواطىء من المقاطعة أو التعبير عن آرائه. وعلامة على ذلك، يحاول الشخص في الموقع الواطىء ـ عادة ـ أن يبدي انطباعاً حسناً عن الشخص في الموقع العالي بتقديم المديح له وإظهار الاحترام والاتفاق مع وجهات نظره، أو ـ على الأقل ـ تجنب عدم الموافقة العلنية.

ويفضل الأشخاص ذوي الموقع الواطىء ـ عادة ـ التفاعل مع الشخص في الموقع العالي بشكل أكثر من التفاعل مع الأشخاص في مستواهم حتى لو كان من الضروري إظهار الاحترام أو الإذعان له. ويبدي هؤلاء الأشخاص اهتماماً أكثر بما يقوله ذلك الشخص. لقد وجد كل من لولر (Lawler) وتاننبوم (Tennenabum) وبورتر (Porter) أن المديرين حكموا على أن الاتصال مع رئيسهم يكون أكثر رضا وإشباعاً وأكثر قيمة من الاتصال مع المرؤوسين. وعلى أية حال، يتفاعل الأشخاص في الموقع العالي فيما بينهم بشكل أكثر من تفاعلهم مع الأشخاص في الموقع الواطىء.

الثالث عشر ـ شبكات الاتصال التنظيمي:

إن شبكة الاتصال هي نظام لمعالجة المعلومات ومركزاً لاتخاذ القرارات ترتبط بشكل من أشكال قنوات الاتصال، وهي مصممة ـ أصلاً ـ للحصول على المعلومات ونقلها ومعالجتها. وتشتمل معالجة المعلومات على أشياء عديدة مثل: تحليل المعلومات وإعادة ترتيبها واستنساخها وخزنها واسترجاعها. وتستخدم المعلومات المستلمة في مراكز القرار لتنظيم النشاطات الداخلية للمنظمة وتنسيقها ولتحقيق التكيف مع البيئة الخارجية.

وتفرض شبكة الاتصال الرسمي وتحدد المعلومات بين العاملين في منظمة ما. ويحدث تحريف كامل للاتصال إذا لم تكن هناك بعض القيود مع

تحديد القنوات الملائمة وأنماط الرسائل. إن هذا الموقف يماثل اجتماعاً في غرفة عندما يحاول كل فرد أن يتحدث في الوقت نفسه.

ويسهل فهم وظيفة شبكة الاتصال التنظيمي إذا ميّزنا بين كل من الاتصال النازل والاتصال الصاعد والاتصال الجانبي.

الاتصال النازل: Downward Communication

يتدفق الاتصال النازل من الإدارة العليا إلى الإدارة الوسطى وأخيراً الأفراد المنفذين الذين لا يشغلون وظائف إشرافية. وتشتمل وظائف الاتصال النازل على: التوجيه والتعليمات والإثارة ومبادىء المعرفة (indoctoriation) والتقويم. إن الأوامر والتعليمات تصبح ـ عادة ـ أكثر تفصيلاً وتحديداً لأنها تفسر من كل مستوى متوسط في هرم السلطة. إذ يعمل المديرون في كل مستوى «كمصفاة» لتحديد كم من المعلومات التي استلموها من المستويات العليا سيتم إيصالها إلى المرؤوسين. وبالإضافة إلى الأوامر والتعليمات، يتضمن الاتصال النازل معلومات عن الأهداف التنظيمية وسياسة المنظمة والقواعد والقيود والحوافز والفوائد والامتيازات. وأخيراً فقد يحصل المرؤوسون على تغذية راجعة عن مدى أدائهم لأعمالهم.

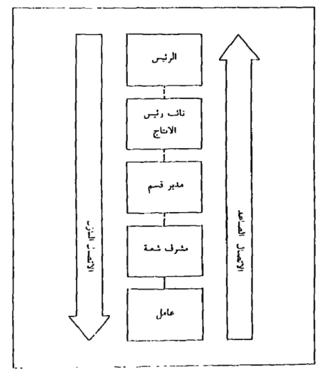
وتعد الاجتماعات أو اللقاءات وجهاً لوجه والمكالمات الهاتفية والمذكرات المكتوبة والتوجيهات من أكثر الوسائل استخداماً في الاتصال النازل. وهناك وسائل اتصال أخرى متوفرة للاستخدام في هذا النوع من الاتصال مثل: النشرات، والملصقات الجدارية، والرسائل إلى بيوت العاملين، والأوراق المطبوعة في مظروفات الرواتب، والكراسات، والكتيبات، والكتب السنوية الاجرائية، وأفلام التدريب، والفيديوتيب ومجلة المنظمة أو جريدة الأخبار والتقارير السنوية المطبوعة. وعلى الرغم من أن هذه الوسائل قليلة الاستخدام ـ في الأعم الأغلب ـ إلا أنها تعد قنوات مهمة للاتصال النازل.

الاتصال الصاعد: Upward Communication

يتدفق الاتصال الصاعد من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا في هرم السلطة. وعادة ما يكون عبر سلسلة الأوامر. إن الوظيفة الأولية للاتصال الصاعد هي الحصول على معلومات عن النشاطات والقرارات وأداء الأفراد في المستويات الدنيا. (والشكل 4) يوضح كلاً من الاتصال النازل والاتصال الصاعد خلال سلسلة الأوامر.

شكل (4)

الاتصال النازل والاتصال الصاعد



وقد يتضمن الاتصال الصاعد تقارير عن الأداء والتوصيات والمقترحات العامة، ومقترحات بصدد الميزانية، والشكاوى وطلبات المساعدة أو التعليمات. وكما هي الحال في الاتصال النازل، فإن الأفراد في المستويات الوسطى في هرم السلطة يعملون كمصفاة للمعلومات التي تمر من خلالهم. إذ يقومون بتوحيد وتكثيف وتلخيص المعلومات عن الأحداث والأداء عند المستويات الدنيا.

ومن الوسائل المستخدمة في الاتصال الصاعد: الاجتماعات أو اللقاءات وجهاً لوجه، والتقارير، والمذكرات المكتوبة، والهاتف. وتستخدم بعض المنظمات وسائل أخرى مثل الاستبيانات، والمخبرين، والاجتماعات الخاصة مع العاملين، والاجتماعات مع ممثلي اتحاد العمال ونظام الشكوى أو التظلم والمقابلات مع العاملين المغادرين ولجان بحث متخصصة.

الاتصال الجانبي: Lateral Communication

شكل (5)

مثال على الاتصال الرأسي

نائب رئيس الإنتاج

مدير قسم

مدير قسم

مشرف شعبة

مشرف شعبة

مثال على الاتصال القطري

نائب رئيس الإنتاج

مدير قسم

مدير قسم

مشرف شعبة

مشرف شعبة

يحدث الاتصال الجانبي بين الأشخاص في نفس المستوى من هرم السلطة (الاتصال الرأسي) أو بين الأشخاص في مستويات مختلفة ممن لا يمتلكون سلطة مباشرة على بعضهم البعض (الاتصال القطري) وكما موضح في الشكل (5) أعلاه.

ويحدث هذا النوع من الاتصال بصورة منتظمة بين العاملين الذين يعملون سوية كفريق، وبين الأعضاء في مجموعات عمل مختلفة ممن لديهم مهام يعتمد بعضها على بعض (مهام متبادلة)، وبين الاستشاريين والمنفذين. أما الوسائل المستخدمة في هذا النوع من الاتصال فهي: الاجتماعات أو

اللقاءات المباشرة، والهاتف والمذكرات المكتوبة وأوامر العمل واستمارات الطلب.

إن الوظيفة الأولية للاتصال الجانبي في شبكة الاتصال الرسمي تتحدد بالتنسيق وحل المشكلات. والاتصال الجانبي أسرع وأكثر توجيهاً من الاتصال عبر الرئيس الأعلى في سلسلة الأوامر. فمثلاً إذا اتصل مشرفا الشعبتين في الشكل أعلاه من خلال سلسلة المراجع، فإن كل رسالة يجب أن تبعث إلى رئيس القسم صعوداً إلى نائب رئيس الإنتاج (الرئيسي الأعلى) ثم نزولاً إلى مدير القسم الثاني وأخيراً إلى مشرف الشعبة الآخر. فإذا كان لدى المشرفين مشكلات دورية، وأنهم قادرون على التعامل معها بفاعلية، فمن المحتمل استخدام الاتصال الجانبي المباشر، وبخاصة إذا كانت الحلول الفورية مطلوبة. وعلى أية حال، ينصح عادة بإشعار الرؤوساء لأنهم يستطيعون مراقبة التطورات، ويحتفظون بالرقابة الكامة[1].

---

(1) Wexley, and Yukl, Op. Cit, pp. 53 - 61.

الفصـل السابـع

الدافعيـة والإدارة

مقـدمــة:

يقوم الناس ـ عادة ـ بأداء بعض الأعمال للمنظمة التي يعملون فيها، مقابل قيام المنظمة بتقديم أو عمل أشياء لهم. فعندما تطلب الإدارة من العاملين تزويد المنظمة بشيء ما، يتوقع العاملون الحصول على مكافآت للجهود التي يبذلونها.

عندما تدار المنظمة يستطيع العاملون إرضاء حاجاتهم الفردية من خلال تحقيق الأهداف التنظيمية ببذل جهد تام في عملهم. فإذا أدرك العاملون أن الادارة تعيق إشباع حاجاتهم، فانهم يقللون من جهودهم، أو يناهضون المنظمة في بعض الحالات المتطرفة.

والمنظمات الأكثر إنتاجاً هي تلك المنظمات التي يستطيع فيها الأفراد إشباع حاجاتهم الشخصية، ما داموا يسهمون في تحقيق الأهداف التنظيمية. وان المديرين الأكثر فاعلية هم أولئك الأفراد الذين يتأكدون من أن لدى العاملين فرصة لإشباع حاجاتهم من العمل.

وبما أن الأفراد أفذاذ (unique) من حيث شخصياتهم، فإن سلوكهم في المنظمات المعقدة يصعب فهمه. وعلى الرغم من ذلك، هناك تشابه واضح في الحاجات الأساسية للأفراد. وهذا يمكّن المنظمات من تقديم الاشباع

لهذه الحاجات. إن فهم الدافعية في المنظمات أمر صعب، لأن سلوك الفرد يتأثر بتفاعلات عديدة ومتنوعة موجودة بين الناس داخل المنظمات.

إن أنماط دافعية الفرد تؤثر في الإنتاجية. وان مشكلات دافعية العامل لا تظهر ـ بالضرورة ـ من الافتقار للدافعية الشخصية، لأن مشكلات الدافعية تحدث عندما يتمركز السلوك على أهداف أخرى غير الأهداف التنظيمية؛ أو عندما يكون السلوك عند مستوى أدنى بكثير من قدرة العامل.

أولاً ـ تعريف الدافعية:

لمصطلح الدافعية معان متنوعة، وله تعريفات عديدة وطويلة تتناول ما يتعلق بالأنظمة الداخلية بشكل مفصل، وتناقش تفاعل عوامل معينة مثل: الحاجات والدوافع والحوافز. إننا سوف لا نتطرق هنا إلى هذه التحليلات النفسية التفصيلية. وبدلاً من ذلك، ستقوم بتلخيص المادة الخاصة بالدافعية وإيجازها بشكل يساعدنا على فهم السلوك الإنساني داخل المنظمات.

وكنقطة إنطلاق لفهم سلوك العمل، سوف نستخدم التعريف الذي قدّمه كل من «برنارد برلسن وكيري ستانيز B. Berelson and G. Steiner» عن الدافعية وهو: «الدافع حالة داخلية تقوّي وتنشّط أو تحرّك الشخص؛ والدافعية توجيه السلوك نحو الأهداف». ومن هذا التعريف ينبغي تذكّر العوامل الآتية:

أولاً: تتعامل الدافعية مع ظروف داخلية لا يمكن ملاحظتها ولا عزلها بهدف التحليل المادي. إن دوافع الجوع والأمن والجنس والاعتراف لا يمكن رؤيتها. وإن ما نلاحظه فعلاً هو السلوك الناتج من هذه الدوافع الداخلية. فالأكل والشرب والتحدث وتشغيل ماكنة هي أنماط سلوكية يمكن ملاحظتها، ألا أن الدوافع التي تقود إلى هذه الأنواع من السلوك يمكن استنباطها فقط. وبكلمة أخرى، إننا نحاول القيام بتخمينات ذكية عن سبب حدوث بعض الأفعال. إن غرضنا الأساس من دراسة الدافعية هو: «زيادة دقة استنتاجاتنا

عن الناس في مواقف العمل».

ثانياً: تتضمن معظم المناقشات عن الدافعية بناء النماذج والمصطلحات التي تصف العمليات غير المُلاحظة. ويعتمد معظم تحليلنا للدافعية على ملاحظة مجموعة الظروف التي تواجه الفرد، وملاحظة السلوك الناتج، ومن ثم نفترض لماذا حدث السلوك؟

ثالثاً: يكون النشاط نتيجة للدافعية دائماً. فالناس يستجيبون للدوافع الداخلية بنشاطات موجهة نحو الأهداف التي يعتقدون أنها تحقق إشباعاً. فعندما تكون الدافعية الداخلية هي الجوع، على سبيل المثال، يستجيب الفرد بنشاط معين للحصول على الطعام.

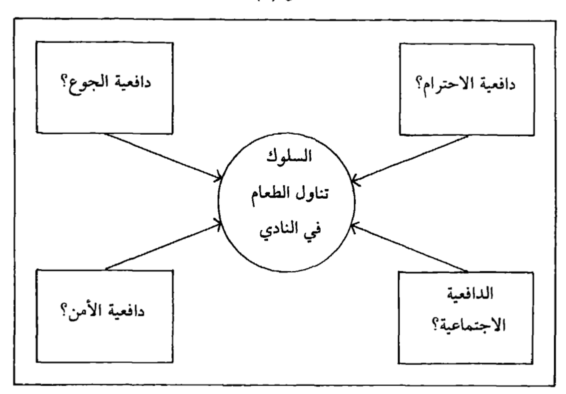
رابعاً: إن الدافعية والسلوك لا يعنيان نفس المفهوم. إن الدافعية عامل مهم في تحديد السلوك، كما أن المؤثرات الأخرى كالعوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية والتنظيمية والادراك... وغير ذلك، لها دور في تحديد السلوك أيضاً.

يتعذر الاستنتاج - في بعض الحالات - أن دافعاً معيناً وراء السلوك المُلاحظ للفرد. فالاختلافات في سلوك الأكل توضّح أن الدافع لاختيار الطعام ومكان تناوله ليس دائماً الجوع البسيط. فقط يرتبط سلوك الأكل باشباع الحاجة إلى المكانة أو الاحترام أيضاً. إن الإداري التنفيذي المتطلع الذي يجب أن يتناول وجبة الغداء في النادي قد يحفّز بحاجة الموقع بشكل أكثر من حاجة الجوع. والشكل (1) يوضح ذلك[1].

---

(1) Costley, Dan L. and Todd, Ralph. Human relations in organizations. 2nd ed. St. Paul: West Publishing Co., 1983.

شكل (1)



ثانياً ـ خصائص الدافعية:

السلوك الانساني ليس عشوائياً، وإنما هو نتيجة لبعض أنواع الدافعية الداخلية. وهذا لا يعني إمكانية التنبؤ بجميع أنماط السلوك الإنساني، وإنما يعني أن بعض أسباب هذا السلوك معروفة، والأسباب الأخرى غير معروفة. ففي ملاحظتنا لشارع مزدحم، نشاهد جميع الناس فيه يسيرون باتجاهات متعاكسة ونحن كملاحظين، لا نعرف بالضبط إلى أين يذهبون، أو ما الذي يحث خطاهم. ولكن بالتأكيد هناك أسباب معينة. فالحركات المُلاحظة هي بطريقة ما، وربما بشكل غير موجه، تؤدي بالناس إلى الإيفاء بتلبية حاجات غير مشبعة لديهم.

لا يفهم الأفراد دافعيتهم الخاصة دائماً؛ وربما لا يفهمون الأسباب التي تدعوهم للقيام ببعض الأعمال، ولا الحاجات التي يحاولون إشباعها. لنفترض أن شخصاً، دون سبب واضح ـ يقرر الركوب في سيارته وقيادتها

للقيام بجولة دون أن يكون في ذهنه غرض معين. فقد يبدو الدافع لهذا السلوك تافهاً أو لا معنى له. ولكن بمجرد قيادته السيارة، فإنه قد يشبع الحاجات الاجتماعية في أثناء تفاعله مع الناس على الطريق، وقد تُشبع حاجات التقدير بشكل جزئي من خلال قيادة السيارة. وربما يريد أن يبرهن على كفاءته ومعرفته بقيادة السيارة. وقد يكون وراء ذلك السلوك دافع محتمل آخر هو التظاهر بالثراء، أو أن إنموذج السيارة قد يثير تحدياً لقيادتها. ويمكن أن تكون هناك أسباب أخرى، أو لا يكون هناك أي سبب من هذه الأسباب التي أثارت الدافع، لكن الشخص قد حُفّز بطريقة ما لقيادة السيارة حتى ولو لم تدرك الدوافع الخاصة.

إن السلوك الإنساني موجه نحو تحقيق الأهداف. لقد افترض أن الحاجات الشخصية تشبع عندما تحقق الأهداف. فالعامل أو الموظف الذي لديه حاجة اجتماعية قوية قد يشعر أن الطريقة لكسب أصدقاء في الدائرة التي يعمل فيها هي أن يكون مشرفاً. ويتطور هذا الشعور ليصبح على هيئة هدف مهيمن، ويكون سلوك العامل أو الموظف متوجهاً نحو الحصول على ترقية.

ينبغي أن نتذكر بأن الأهداف لا تسيطر على السلوك وإنما تؤثر فيه، وتعطي الفرد توجهاً في محاولة لإشباع الحاجات. وإن جاذبية الهدف ترتبط بكمية الاحباط الذي سببته الحاجات غير المشبعة. فقد لا يكون الركضة خمسة أميال يومياً هدفاً مغرياً أو جذاباً. ولكن قد يكون هدفاً مشبعاً إذا كان فردياً. إن مثل هذا الهدف يمكن أن يشبع حاجة الأمان لرجل الشرطة الذي يريد أن يكون في حالة صحية جيدة. ويمكن أن يشبع حاجة التقدير للفرد الذي يدرك أن القدرة على ركض خمسة أميال يومياً هي بمثابة تحدٍ له. ومهما كان الهدف فإنه يستمد جاذبيته من الحاجات التي يشبعها.

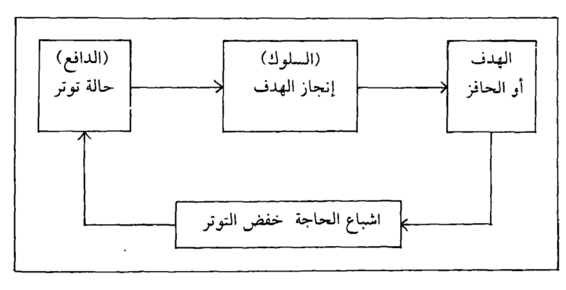
عندما تشبع حاجة واحدة تظهر أخرى. إن الناس في سلسلة غير منتهية لإشباع الحاجة، ويناضلون دائماً لتحسين جهودهم وتطويرها. فالحاجة التي

أُشبعت لم تعد دافعاً. إذ بعد أن تُشبع الحاجة، لا تكون لدينا دافعية لتوجيه السلوك نحو الأهداف المرتبطة بها. فالهواء حاجة فسيولوجية أساسية، وعندما يكون تزويد الفرد به مهدداً أو غير كافٍ، تصبح الحاجة إلى الأوكسجين دافعاً أساسياً. وبالطبع، إننا لا نُحفّز بالحاجة إلى الهواء لأننا نحصل عليه بشكل مضمون. ولو أننا ذهبنا إلى رئيس مؤسسة للحصول على عمل، وقدم لنا عرضاً يتمثل في أن الراتب الذي سنتقاضاه عن هذه الوظيفة هو «الهواء الذي نستنشقه». فمن المحتمل أن يذهب تفكيرنا إلى القول بأن هذا الانسان مجنون. لأن الهواء (سلعة) نمتلكها مسبقاً، لماذا ينبغي العمل من أجلها؟ إذن، عندما تُشبع الحاجة فانها لا تُحفّز الفرد(1).

ثالثاً ـ عملية الدافعية:

تبدأ عملية الدافعية من الحاجة الداخلية التي تولّد حالة توتر تقود الفرد إلى اختيار هدف والنضال من أجل تحقيقه. فإذا كانت الأعمال ناجحة، وتحقق الهدف فقد أُشبعت الحاجة أو أُشبعت جزئياً، وانخفض التوتر. والشكل (2) يوضح ذلك.

شكل (2)



(1) Costley, & Todd, Op. cit.

إن الميل للرجوع إلى حالة توتر أقل، أو التوازن الفسلجي والنفسي يدعى الاتزان (Homeostasis).

وفي عملية إشباع الحاجة، يمكن مواجهة بعض الصعوبات في أي مجال من المجالات الآتية:

1 ـ قد يكون الفرد غير قادر على تحديد هدف يرى بأنه مرتبط بالحاجة.
2 ـ قد لا يكون الفرد قادراً على تحديد شكل السلوك (أو الطريقة) لبلوغ الهدف.
3 ـ قد يكون الفرد قادراً على تحديد السلوك، لكنه غير قادر على أداء السلوك لإنجاز الهدف بنجاح.
4 ـ قد ينجز الفرد الهدف، إلا أنه لا يجد فيه إشباعاً للحاجة.

يبدو أن العلاقة بين الحاجات والأهداف والسلوك لتحقيق الأهداف علاقة معقدة جداً. ففي أي وقت يتكون لدى الفرد عدد من الحاجات بمستويات مختلفة من القوة. نحن نواجه حاجات للطعام والصداقة والأداء والراحة والأمن... في آن واحد. وتكون قوة الحاجات التي نواجهها في حالة متواصلة من التغير نتيجة إشباع بعض الحاجات وزيادة حاجات أخرى في قوتها.

وتعتمد الأهداف التي يختارها الأفراد لإشباع حاجاتهم على إدراك الفرد للاشباع المتوقع الذي يتم الحصول عليه من هدف محدد، وعلى مدى توفر الأهداف في البيئة، وعلى تقدير الفرد لقدرته على تحقيق الهدف. وعادة ما يحاول الفرد اختيار الأهداف التي يمكن تحقيقها، والتي تقدم إشباعاً كثيراً للحاجة، ويمكن القول إن أي هدف يختار سيشبع بعض الحاجات وفي الوقت نفسه يمنع إشباع حاجات أخرى. وفي تطوير أنماط السلوك يميل الأفراد لاختيار الأهداف التي عرفوا أنها مجزية في الماضي، ويميلون إلى تجنب الأهداف التي لا يمكن تحقيقها، أو التي عرفوا أنها غير مجزية عندما

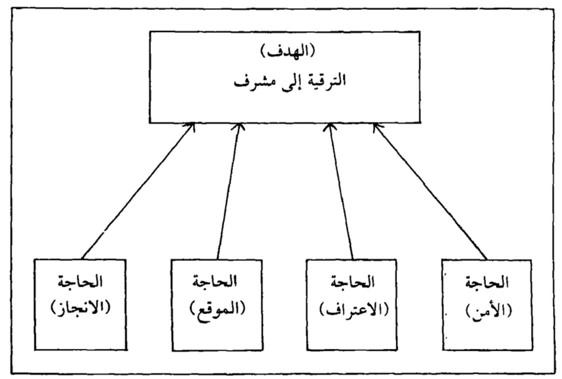
يتم تحقيقها. ويتأثر اختيار الهدف أيضاً بالمعايير الاجتماعية والقيم وقواعد السلوك التي يعتقد أنها مقبولة.

وبعد اختيار الهدف يتوفر عدد من أنماط السلوك لتحقيقه. إن نمط السلوك الخاص الذي تم اختياره يتأثر بتقويم الفرد للقدرات وتقدير النمط السلوكي الأكثر فاعلية في تحقيق الهدف. وعند اختيار أنماط السلوك، يميل الأفراد إلى تكرار تلك الانماط التي حققت نجاحاً في الماضي.

يتضمن الانموذج السلوكي البسيط للدافعية عملية اختيار الناس للأهداف التي يعتقدون أنها ستشبع الحاجات، ثم اختيار السلوك الذي يعتقدون أنه سيقود إلى تحقيق الهدف بنجاح. وعلى الرغم من أن إنموذج عملية الدافعية الموضح في الشكل (3) بسيط وواضح المعالم إلا أن العمليات المتضمنة فيه معقدة جداً.

شكل (3)

نموذج عملية الدافعية



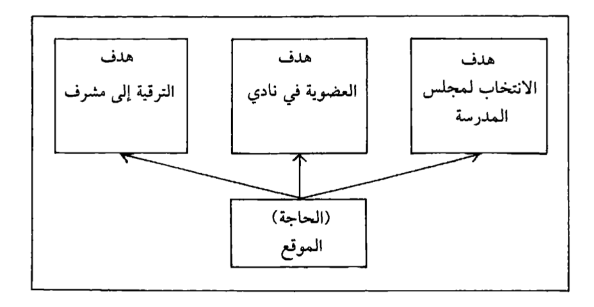
وكما موضح في الأشكال (3) و (4) و (5) إن السلوك الموجه نحو الهدف يشتمل على العوامل الآتية:

1 ـ إن هدفاً واحداً قد يشبع عدة حاجات مختلفة.

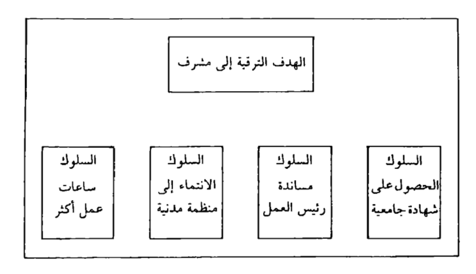
2 ـ إن عدداً من الأهداف المختلفة قد تسهم في اشباع نفس الحاجة.

3 ـ قد يقود عدد من أنماط السلوك المختلفة إلى تحقيق هدف معين.

شكل (4)



شكل (5)



ينبغي ألا يغيب عن بالنا أن ما نلاحظه هو سلوك الفرد. وإننا لا نستطيع ملاحظة الدوافع الداخلية التي توّجه السلوك. وفي العديد من الحالات يجب علينا أن نستنبط الهدف الحقيقي أو «الواقعي» الذي يحاول الفرد تحقيقه لأنه غير قابل للملاحظة بشكل مباشر[1].

رابعاً ـ تصنيف الحاجات: Classification of Needs

هناك العديد من الأنظمة والطرق المستخدمة لتصنيف الحاجات الانسانية. وقد تكون لأي نظام من الأنظمة المطورة قيمة معينة لفرد ما، أو للتعامل مع مشكلات محددة. إلا أن في كل نظام لتصنيف الحاجات تبرز مشكلة «الفروق الفردية». إذ لا يوجد نظام وصفي دقيق بشكل تام، أو قابل للتطبيق على كل فرد، أو في كل موقف.

لقد نشأت أنظمة التصنيف المطورة ـ على الأغلب ـ من مجالات علم النفس، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم الاجتماع. ومعظم هذه الأنظمة متشابهة تقريباً. وتكمن الفروق الأولية ـ عادة ـ في درجة التفصيلات وعدد التصنيفات المستخدمة. وعلى أية حال، هناك بعض الاختلافات في الرأي بصدد أنماط الحاجات وأهمية التصنيفات المتنوعة للحاجات.

إن التصنيف الأساسي للحاجات الذي سنناقشه في هذا الفصل قائم على أساس الأهداف المُلاحظة والسلوك. فالحاجات تجمّع وفقاً لتشابه الأهداف وليس على أساس الحاجات المستنبطة. وهذا هو المدخل المطبق في الدافعية بشكل واسع، والذي يبدو أكثر فائدة للاداريين.

لما كان السلوك موجهاً نحو أهداف من شأنها إشباع الحاجات التي تم الشعور بها، يكون أمام الاداري اختيارين رئيسين في محاولة لزيادة الإنتاجية من خلال تحفيز العاملين، الأول: يستطيع الإداري القيام بمحاولة «الخلق»

---

(1) Costley & Todd, Op. Cit.

الحاجات التي تم الشعور بها، والثاني: يُبدي الإداري إمكانية لإشباع الحاجات التي شعر بها العاملون مسبقاً، باستخدام أي مدخل، لأن استخدام نظام تصنيف الحاجات يعد ضرورياً[1].

خامساً ـ هرم الحاجة لماسلو: Maslow's Need Hieraracy

طوّر (إبراهام ماسلو A. H. Maslow) مفهوم هرم الحاجات. وقد طُبق هذا الهرم بشكل مركّز على المواقف الإدارية.

تفترض نظرية هرم الحاجات لماسلو أن الناس في موقع العمل يحفّزون على الأداء نتيجة الرغبة في إشباع مجموعة من الحاجات الداخلية. لقد قام نظام ماسلو «Maslow» للحاجات على ثلاثة افتراضات أساسية هي[2]:

1 ـ إن الناس كائنات ضعيفة يمكن أن تؤثر حاجاتهم في سلوكهم، وإن الحاجات التي لم تشبع هي التي يمكن أن تؤثر في السلوك.

2 ـ إن حاجات الفرد مرتّبة حسب أهميتها، أو على هيئة هرم من الحاجات الأساسية كالطعام والمأوى، إلى الحاجات المعقدة مثل تحقيق الذات والأداء.

3 ـ يتقدم الفرد إلى المستوى التالي من الهرم، أو من الحاجات الأساسية إلى الحاجات المعقدة، عندما تشبع الحاجة الدنيا إلى الحد الأدنى على الأقل. أي إن الفرد العامل يركّز أولاً على إشباع حاجته من ظروف العمل الأمينة، قبل أن يوجّه سلوكه المحفّز نحو إشباع حاجة لتحقيق إنجاز ناجح لمهمة معينة.

وقبل مناقشة الفئات الخاصة المتضمنة في هرم الحاجات هذا ينبغي فهم الافتراضات الأساسية لهذا النظام وهي:

---

(1) Ibid.

(2) Szilagyi, Jr. Andrew D. and Wallace, Jr. Marc J. Organizational behavior and performance. 2nd ed. Santa Monica, Cal.: Goodyear Publishing Co., 1980, p. 106.

1 ـ إن الدوافع معقدة جداً، وليس هناك دافع واحد يؤثر في السلوك بمعزل عن الدوافع الأخرى، فهناك عدد من الدوافع تعمل في الوقت نفسه دائماً.

2 ـ إن الحاجة المشبعة ليست دافعاً. إذ عندما تشبع حاجة تظهر حاجة أخرى، وهكذا يبقى الفرد في حالة تحفيز دائماً.

3 ـ يمكن إشباع الحاجات العليا بطرق متنوعة وبشكل أكثر من إشباع الحاجات الدنيا[1].

يمكن تصنيف الحاجات إلى خمس مجموعات رئيسة، وكما موضح في الشكل (6)، وهي كما يأتي:

شكل (6)
تصنيف الحاجات وفقاً لهرم ماسلو

(1) Costley & Todd, op. Cit.

1 ـ الحاجات الفسيولوجية: Physidogical Needs

يتكون المستوى الأدنى والأساس لهرم الحاجات من الحاجات الفسيولوجية كافة. وبصورة عامة، يركّز الناس على إشباع حاجاتهم الفسيولوجية قبل الاهتمام بحاجات المستوى الأعلى. وتشتمل هذه الحاجات على: الحاجة إلى الطعام، والحاجة إلى الماء، والحاجة إلى الهواء والحاجة إلى المأوى، والسيطرة على درجة الحرارة، وتجنب الألم أو التخلص منه والتناسل (reproduction). وقد مُثلت هذه الحاجات في موقع العمل بالاهتمام بالراتب، وظروف العمل الأساسية كالتدفئة والتبريد وإمكان تناول الطعام.

وفي بعض المجتمعات، ومنها المجتمع الأميركي، يرتبط إشباع الحاجات الفسيولوجية ـ عادة ـ بالمال. وضمن هذا المعنى، فإن الناس يستخدمون المال لإشباع الحاجات الأساسية. إن المال نفسه لا يشبع الحاجات الفسيولوجية، وإنما ما يمكن شراؤه بالمال. كما أن المال يؤدي دوراً مهماً في تحقيق إشباع الحاجات في جميع مستويات الهرم.

إن الأفراد الذين يعانون من الجوع أو الذين يموتون جوعاً، لا تهمهم حاجات المستوى العالي، لأن سلوكهم موجّه نحو إشباع حاجة الجوع وعلى أية حال، ما أن تشبع الحاجات الفسيولوجية تصبح الحاجات الأخرى أكثر هيمنة.

2 ـ حاجات الأمن أو الأمان: Security or Safety Needs

يتكون المستوى الثاني للهرم من حاجات الأمن أو الأمان. وترتبط حاجات الأمان بالحماية من الأذى الطبيعي أو الفيزياوي. وتتضمن دافعية الفرد تطوير الحماية من مجموعة كبيرة من الأحداث المهددة التي تشمل: الحوادث، والجروح، والأمراض والأحداث المجهولة الكثيرة. وفي مجال العمل تتضمن حاجات الأمن والأمان العوامل المتعلقة بأمن العمل وأمان

العامل. ولا تؤدي حاجات الأمان ـ بالضرورة ـ إلى الأمن المطلق، بل إلى المعرفة بأن الوقاية المعقولة لا بد أن تؤخذ بنظر الاعتبار لتقليل التعرض للخطورة.

إن برامج الأمان وضمان أمن العمل، والاجراءات النظامية العادلة والواضحة كلها أمثلة على الإدارة التي تحاول إشباع حاجات الأمان. ومن أجل تقديم أمن وحماية إضافية، فإن العديد من المنظمات تقوم بتزويد العاملين فيها بأنماط متنوعة من التأمين الصحي، والتأمين ضد الحوادث، فضلاً عن تحديد مدة الخدمة في العمل.

وعندما تضع الإدارة تأكيداً كبيراً على إشباع حاجات الأمان، فانها قد تؤثر في سلوك العاملين بتقليل المبادرة، وذلك عندما يتبعون قيادة الإدارة ويركزون اهتمامهم على الأمان. أما في الحالات التي تتأثر فيها حاجات الأمان سلبياً بالمخاوف من الفصل أو الطرد أو العقوبة بالتنزيل درجة وظيفية، فقد يصبح العاملون حذرين جداً ومدافعين.

3 ـ الحاجات الاجتماعية أو حاجات الانتماء: Social or Belonging Needs

تشبع الحاجات الاجتماعية بالتفاعل والاحتكاك بين الأفراد أو بين الأفراد والجماعات فقط. وتتضمن هذه الحاجات: الحب أو العاطفة، والانتساب والرفقة أو الصداقة والانتماء. إن معظم الناس يهتمون بعلاقاتهم الاجتماعية ويريدون الانتماء إلى الآخرين والقبول منهم. فالعلاقات في أثناء العمل أو خارجه تشبع الحاجات الاجتماعية.

يبدأ إشباع الحاجات الاجتماعية من العائلة، ثم يمتد ليشمل المجموعات الاجتماعية، وجماعات العمل. ولذلك يجب على المديرين أن يتوقعوا بأن العاملين يريدون إشباع الحاجة للعلاقات الاجتماعية في العمل. فإذا أُعيق إشباع الحاجات الاجتماعية، يصبح الأفراد معادين وغير متعاونين وربما عدوانيين مع المنظمة.

ويساعد الانتماء إلى الجماعة إشباع الحاجات الاجتماعية. لذلك يحاول الأفراد الحصول على الانتساب أو الاندماج مع الجماعة، لأنهم يرغبون في أن تكون قيمهم ومعتقداتهم معززة من أعضاء الجماعة. كما يميل الأفراد ـ في أثناء عملية إشباع الحاجات الاجتماعية ـ إلى البحث عن الجماعات التي تؤيد وتسند معتقداتهم. وعندما يُحرم الناس من الحاجات الاجتماعية، فإنهم يبحثون عنها بشكل مكثّف شأنهم في ذلك شأن الجائع الذي يبحث عن الطعام.

4 ـ حاجات التقدير: Esteem Needs

تعزى حاجات التقدير للأفراد الذين يحققون الثقة والاحترام ويرغبون فيها ويريدون من الآخرين منحها لهم. إن معظم الناس يريدون الحصول على تقدير عال لذواتهم. ويمكن اشباع حاجات التقدير من خلال الحصول على المعرفة وتطوير القابليات والقدرات وإنجاز المهمات بنجاح.

عندما تُلبىٰ أو تشبع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والحاجات الاجتماعية، يوجه الافراد سلوكهم ـ عادة ـ نحو تطوير مستويات أعلى لتقدير الذات. وعندما تشبع حاجات التقدير تتولد لدى الأفراد مشاعر الثقة والاستقلال. وتشتمل عملية اشباع حاجات التقدير على العامل الداخلي المتعلق بادراك الأفراد لذواتهم، وعلى العامل الخارجي الخاص بالقبول والاعتراف من الآخرين.

ويُعبّر عن حاجات التقدير في العمل بالرغبة في الترقية، والاداء والإنجاز والاحترام والموقع الوظيفي. وإن الفشل في إشباع هذه الحاجات يمكن أن يؤدي إلى ظهور مشاعر النقص واليأس التي قد تؤدي ـ بدورها ـ إلى السلوك السلبي واللامبالاة.

إن العديد من الأعمال توفر فرصة قليلة لإشباع حاجات التقدير. وإن معظم هذه الأعمال توجد في المستويات الدنيا للمنظمات التي يكون العمل

فيها متخصصاً إلى درجة كبيرة. وتتضمن مثل هذه الأعمال تكراراً للمهمات البسيطة جداً، واستخداماً قليلاً للقدرة. إن الأفراد الذي يقومون بهذه الأعمال غالباً ما يعانون من الاحباط، لأنهم غير قادرين على استخدامهم قدراتهم وقابلياتهم في إشباع حاجات التقدير.

5 ـ حاجات تحقيق الذات : Self-actualization Needs

يتضمن المستوى الأعلى للحاجات في هرم ماسلو «Maslow» تطوير استعداد كامل. لقد عُرف القليل عن تأثير حاجات تحقيق الذات على سلوك الفرد. فالناس يشبعون هذه الحاجات بطرق عديدة متنوعة، إضافة إلى أن تحقيق الذات غالباً ما يكون صعباً من حيث التحديد والتحليل. ويرتبط بحاجات تحقيق الذات مجالان محددان هما: الكفاءة والاداء. إن القيام بالعمل عند هذا المستوى الأعلى للحاجة يتطلب حالة صحية ونفسية سليمة. فالعديد من الأفراد لا يحققون ذاتهم أبداً، لأنهم غير قادرين على إشباع الحاجات في المستويات الدنيا بشكل مرضٍ.

يكون لدى الناس العاملين عند هذا المستوى إدراك دقيق للواقع، وقدرة على قبول أنفسهم وقبول الآخرين، فضلاً عن قدرتهم الإبداعية من خلال الجهود التي يبذلونها والانشغال في تطوير ذاتهم بصورة مستمرة. إن الناس المحققين لذاتهم يريدون استخدام قدراتهم إلى أقصى درجة ممكنة، كما يريدون الاستمرار بالنمو والتطور.

سادساً ـ تطبيقات هرم الحاجات لماسلو في الإدارة

تتضمن نظرية الدافعية الانسانية لماسلو «Maslow» مقدمتين منطقيتين أساسيتين لهما تطبيقات مهمة لكل مدير:

الأولى: تترتب الحاجات الإنسانية على وفق هرم من حيث الأهمية. فالحاجات في المستوى الأعلى لا تصبح مهمة في تحفيز السلوك إلا إذا أُشبعت الحاجات في المستوى الأدنىٰ بصورة جيدة نسبياً. وهذا يعني أن

الناس يحاولون إشباع الحاجات باستمرار، إذ عندنا تشبع الحاجات في مستوى معين، يبدأ الناس بالتحرك نحو المستوى الأعلى لهرم الحاجات. أما إذا لم تشبع الحاجات في المستوى الأدنى فإن الفرد قد لا يحفّز بحاجات المستوى الأعلى أبداً. فمثلاً، إذا لم يشبع الفرد حاجات الأمن فإنه لا يحفّز بحاجات التقدير أو حاجات تحقيق الذات، لأن حاجات الأمن تستمر بالسيطرة على سلوكه. فإذا لجأت الإدارة إلى إشباع الحاجات العليا للعاملين في الوقت الذي لم يتم فيه إشباع حاجات المستوى الأدني، فإن العاملين لا يُحفّزون على زيادة جهودهم.

الثانية: إن الحاجات المشبعة ليست محفزات. إن من إحدى النقاط الأكثر أهمية بالنسبة للادارة هي التذكر بأن العاملين يُحفّزون بالحاجات التي لم يتم إشباعها. وبعبارة أخرى، إن ما ينشده الناس يعد محفزاً، وما حصلوا عليه ليس محفزاً. فعندما تشبع الحاجات الدنيا تبقى دافعيتها أقل قيمة لسلوك الفرد. إن الحاجة لا تشبع تماماً قبل أن يظهر المستوى الأعلى للحاجات. فقد يتحرك الفرد من حاجات الأمن إلى الحاجات الاجتماعية ثم إلى حاجات التقدير عندما تشبع حاجات الأمن بنسبة 80%. وهناك صعوبة واحدة في تحليل الدافعية واستخدام مفهوم هرم الحاجات تكمن في درجة تغير الفرد في كيمة الاشباع المطلوبة قبل التحرك من مستوى إلى آخر. لذلك ينبغي على المديرين تحديد أي من الحاجات لم تشبع نسبياً ليتمكنوا من التأثير في سلوك المرؤوسين.

سابعاً ـ دافعية الانجاز: Achievement Motivation

يلاحظ أي واحد منا، أن بعض الافراد يبدون رغبة كبيرة في الانجاز. وفي كل مجال نلاحظ بعض الأفراد يبدون دافعية والتزاماً أكثر للوصول إلى القمة بشكل أفضل من الآخرين.

لقد درس ديفيد مكسيلاند «David C. McCelland» عملية دافعية

الإنجاز بشكل مركّز. فقد درس وجماعته ولأكثر من عشرين سنة دافعية الإنجاز في الوضعيات المختبرية والبيئات التنظيمية. وقادت دراساتهم إلى تحديد دافعية الانجاز بوصفها حاجة إنسانية متميزة تتباين في درجة قوتها بين الناس. إن الاسهام الأكثر أهمية في هذا المجال من الدراسة يتحدد في: القدرة على قياس كمية دافعية الإنجاز لدى الأفراد وتأثيرها في مواقف معينة.

إن أحد الجوانب المهمة لسلوك الأفراد الذين لديهم دافعية إنجاز عالية هو: أنهم يختارون الأهداف الممكنة التحقيق والتي تثير تحديهم. وقد وضّح «مكسيلاند Mccelland» هذا السلوك من خلال تجربة، طلب فيها من الأفراد رمي حلقات على وتد من أية مسافة يختارونها بأنفسهم. لقد تباين معظم الأفراد في اختيار المسافة. فقد رُميت بعض الحلقات من مسافة قريبة جداً، ورمى بعضها من مسافة بعيدة جداً. واختار الأفراد الذين لديهم دافعية إنجاز عالية مسافات اعتقدوا أنها تحقق نجاحاً من حيث التحدي والتحقيق. وهؤلاء الأفراد لم يختاروا المسافة القريبة جداً بحيث تجعل المهمة سهلة جداً، ولم يختاروا المسافة البعيدة جداً بحيث تجعل المهمة صعبة أو مستحيلة. إننا نلاحظ هذا السلوك عندما يبدأ العاملون بممارسة العمل وضع أهداف واقعية وممكنة التحقيق.

لقد أشارت أبحاث «مكسيلاند Mccelland» إلى أن الأفراد من ذوي دافعية الانجاز العالية «غير مقامرين»؛ إنهم يفضلون مواقف العمل التي يستطيعون من خلالها التأثير في المخرجات بشكل مباشر، ويختارون ـ كلما كان ذلك ممكناً ـ العمل على مشكلات يكون للصدفة فيها أثر ضئيل على المخرجات. أما الأفراد الذين لا يمتلكون دافعية إنجاز عالية، فإنهم قد يميلون إلى التطرف في الاقبال على مواقف المجازفة: فهم يفضلون المقامرات ذات المجازفة العالية، أو يحاولون تقليل حدوث أية فرصة للخسارة.

ويميل الأفراد الذين يفضلون «المقامرة» إلى اختيار المواقف ذات المجازفة العالية، حيث لا تعتمد المخرجات على قدرة الفرد وجهده. إن الفرد في هذه الحالة قد هيأ مخرجاً سهلاً لتجنب المسؤولية الشخصية لعدم تحقيق الأهداف.

أما الأشخاص الذين يتجنبون القيام بالمجازفة فانهم يستطيعون تحقيق إنجازات صغيرة، تكاد تكون محددة. وفي هذه الحالة، هيأ الفرد الاشباع العالي لحاجات الأمن، وتجنب احتمالية حدوث أي شيء قد لا يسير بصورة صحيحة ربما يلام عليه.

يتبوأ الأفراد الذين لديهم دافعية إنجاز عالية موقعاً وسطاً، يتضمن درجة عالية من المجازفة والاحتمالية لبلوغ الأهداف. إن مثل هذا الموقع يمكن أن يهيىء مستويات عالية من الإشباع. لأن النجاح يتأثر بقدرة الفرد وجهده إلى حد كبير.

وهناك خصيصة أخرى للأفراد ذوي دافعية الانجاز العالية تتمثل في أنهم أكثر اهتماماً بالانجاز نفسه من أية مكافآت تنتج عن نجاحهم. إن المكافآت الي قد تنتج عن تحقيق الأهداف لا يُنظر إليها على أنها أساسية لدافعية الانجاز؛ وهؤلاء الافراد ـ بالطبع ـ لا يرفضون قبول المكافآت، لكنهم يحصلون على اشباع نتيجة حلهم المشكلة بشكل أكثر من حصولهم على الثناء أو المكافآت المالية. إن قيمة المال لهؤلاء الأفراد هي في تمثيلها لمقياس الاداء. ولا يعدّل هؤلاء الأفراد سلوكهم من أجل الحصول على موقع إضافي، أو الاعتراف من مشرفيهم، أو رفع أجورهم بصورة مباشرة.

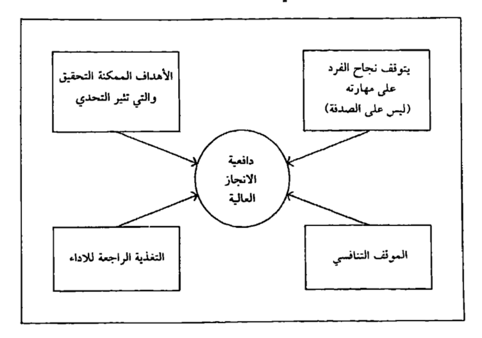
ولما كان الأفراد من ذوي دافعية الإنجاز العالية يهتمون بصورة أولية بالأداء الفردي، فانهم يميلون إلى الرغبة في الحصول على تغذية راجعة عن كيفية نجاحهم في تحقيق الأهداف. إن الأفراد المحفزين نحو الانجاز من ذوي الرغبة القوية للتغذية الراجعة المرتبطة بالعمل هم: موظفو المبيعات،

والذين يديرون أعمالهم الخاصة. إنهم لا يهتمون بكمية التغذية الراجعة التي يستلمونها فقط، وإنما بطبيعة التغذية الراجعة أيضاً. وهم يستجيبون بشكل مفضل للمعلومات المتعلقة بإنتاجيتهم في العمل. ولا يعدون التغذية الراجعة ذات علاقة إذا تناولت كونهم متعاونين أو كيف يساعد بعضهم بعضاً، أو إذا تناولت شخصيتهم أو مظهرهم الخارجي. أو أي مدى من الاتجاهات الاجتماعية. ويوضح الشكل (7) الظروف التي تزيد دافعية الإنجاز العالية.

ويقضي الافراد من ذوي دافعية الانجاز العالية وقتاً أكثر من أقرانهم ذوي دافعية الإنجاز الواطئة في التفكير بأداء الانجازات ذات المستوى العالي. لقد وجدت أبحاث مكسيلاند Mccelland ان الناس عندما يبدأون في التفكير بالأمور المتعلقة بالانجاز تزداد مستويات أدائهم. إن دافعية الإنجاز العالية تؤدي إلى تركيز الفرد على المستويات العليا للأداء، وتركيز السلوك على تحقيق الأهداف[1].

شكل (7)

الظروف التي تزيد دافعية الإنجاز العالية



(1) Costley, & Todd, Op. cot.

تطوير دافعية الإنجاز:

يتأثر مستوى دافعية إنجاز الفرد بتوقعات الأفراد العاملين معه. إن مستويات توقع الآباء عن أبنائهم تؤثر في مستوى دافعية الإنجاز التي يطورها الأطفال. وبالطريق نفسها، يتأثر مستوى دافعية إنجاز العاملين بتوقعات الإدارة. فإذا توقع المديرون أن العاملين يظهرون المبادرة في عملهم ويحلّون مشكلات العمل بأنفسهم، يميل العاملون إلى تطوير مستويات أعلى لدافعية الانجاز. وفي هذا المجال، ينزع المديرون ـ في الغالب ـ إلى ارتكاب نوعين من الأخطاء هما:

الأول: قد يتوقع المديرون من العاملين الشيء الكثير، الأمر الذي يؤدي بهم إلى الانسحاب من حل المشكلة واتخاذ القرار بصدد العمل. إن التوقع بشكل أكثر من الحد المقبول والسرعة المقررة يؤدي إلى تطوير انماط سلوك العاملين بصورة تتميز بالاتجاه الانهزامي والسلوك السلبي وعدم المبالاة. وفي العديد من الحالات، يتولد هذا السلوك عندما يفشل العاملون في تحقيق الأهداف التي وضعتها الإدارة.

الثاني: قد تفترض الادارة أن العاملين لا يستطيعون العمل بصورة مستقلة، أو لا يقدرون على حل أية مشكلة دون الاشراف المباشر من الإدارة. وهذا التطرف يخلق بيئة مفرطة في الحماية أو الهيمنة، ويقيد سلوك العاملين. وفي بيئة من هذا النوع لا توجد سوى فرصة قليلة لتطوير أهداف تثير التحدي، ويصبح العاملون اتكاليين على الادارة بصورة مفرطة.

تشير نتائج الأبحاث التي أجريت في مجال الدافعية إلى أن دافعية الانجاز يمكن تطويرها وزيادتها لدى الأفراد. فقد كان هناك العديد من برامج التدريب الناجحة في زيادة دافعية الإنجاز لكل من المديرين والعاملين. إن البيئة التنظيمية التي تقدم فرصاً كافية للافراد لوضع ومتابعة الأهداف الممكنة التحقيق والمثيرة للتحدي، وتقدم سلوكاً إدارياً مسانداً تكون مهمة جداً في

تطوير دافعية الإنجاز(1).

ثامناً ـ دافعية الانتماء: Affiliation Motivation

تولّد الحاجة إلى الانتماء ـ من أجل الاطمئنان والرفقة الانسانية ـ رغبة للتفاعل مع الناس. وتدل جميع المؤشرات أن لكل فرد حاجات للانتماء. فقد جرّب الافراد وتكونت لديهم خبرة عن الرغبة في إثارة انتباه الآخرين إليهم. وتتباين قوة دافعية الانتماء بين الأفراد، فتكون لدى بعضهم دافعية انتماء عالية، ولدى البعض الآخر مستويات أوطأ نسبياً من هذه الدافعية.

إشباع دافعية الانتماء:

تتأثر القدرة على إشباع حاجات الانتماء بالبيئة ومهارات العلاقات الشخصية للفرد. وتتأثر الوسيلة المتاحة للفرد لإشباع حاجات الانتماء بالعوامل الاجتماعية والثقافية. وغالباً ما يركّز الأفراد العاملون في المنظمات على اشباع حاجات الانتماء بالتفاعل مع العاملين الآخرين. إذ يتوقع الأفراد تقديم دعم ودي للعاملين معهم والحصول ـ في الوقت نفسه ـ على الدعم الإيجابي منهم عندما يكون مطلوباً. تشبع هذه الحاجات عندما يحصل قبول من الآخرين، ولا يتحقق الإشباع إذا حدث الرفض. إن بعض الأعمال تهيىء فرصاً لإشباع حاجات الانتماء بشكل أكثر مما تهيؤه أعمال أخرى.

وفيما يتعلق بالأفراد ذوي دافعية الانتماء العالية، تأخذ العلاقات الاجتماعية ـ عادة ـ أولوية على إنجاز المهمة. ويعد القيام بالمحاولة الجادة للانسجام مع الآخرين، والاستمتاع بصحبتهم من المؤشرات على دافعية الانتماء العالية.

إن السلوك الذي ينتج عن دافعية الانتماء هو المودة ومستويات عالية من التفاعل، والمشاركة في فعاليات الجماعة، وتنسيق جهود الناس

---

(1) Ibid.

والاحساس بمشاعر الآخرين. ويميل الأفراد من ذوي دافعية الانتماء العالية إلى تنظيم فعاليات الجماعة والمشاركة فيها مثل: الاجتماعات والحفلات وجمع الشمل (reunion). وفي أثناء تفاعلهم مع الآخرين، فإنهم غالباً ما يكونون طرفاً في المساعدة على حل المشكلات الشخصية والتدريب، والتسلية والتعاطف والمواساة، فضلاً عن الاهتمام براحة الناس وسعادتهم.

يستطيع الأفراد إشباع حاجاتهم إلى الانتماء في المنظمات من خلال ما يأتي:

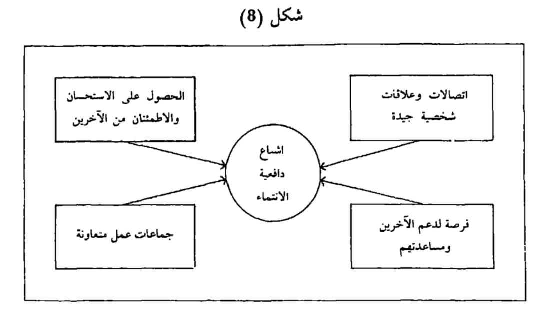
1 ـ الحصول على الموافقة أو الاستحسان والاطمئنان من العاملين والمديرين.

2 ـ الامتثال لرغبات جماعات العمل والإدارة.

3 ـ مساعدة الآخرين ودعمهم في المنظمة.

4 ـ القيام باتصالات متكررة وعلاقات جيدة بين الأشخاص. والشكل (8) يوضح ذلك.

شكل (8)



ويميل الأفراد ذوي دافعية الانتماء القوية إلى القيام بأعمال تتميز بمستوى عالٍ من التفاعلات بين الأشخاص، مثل: العلاقات العامة، وإدارة الأفراد، والمبيعات، والتعليم. إن إشباع حاجات العاملين إلى الانتماء يمكن

أن يكون نافعاً للمنظمة. فقد أظهرت نتائج الأبحاث بأنه عندما تشبع حاجات العاملين إلى الانتماء بالمشاركة مع الآخرين في العمل، يحدث انخفاض في التغيب والانتقال. وعندما تصبح جماعة العمل متعاونة، تكون الإنتاجية عالية والكلفة واطئة. وبصورة عامة يمكن القول إن معظم الأفراد لا يحبون العزلة ويرغبون في الاتصال بالآخرين.

ومما لا شك فيه، هناك فروق فردية بين العاملين من حيث الرغبة في الاتصال مع الآخرين. ومن المرغوب فيه ـ بالنسبة للمنظمات ـ هو تهيئة فرص كافية للأفراد لإشباع حاجاتهم إلى الانتماء، وليس إقحام العاملين في المواقف الاجتماعية. لذا ينبغي على المديرين أن يحاولوا خلق بيئة عمل تعاونية مُطمئنة. كما ينبغي أن يحصل الأفراد على تغذية راجعة إيجابية عند تحقيقيهم الأهداف التنظيمية. وبذلك تؤدي الإنتاجية العالية إلى إشباع حاجات الانتماء[1].

تاسعاً ـ دافعية القوة: Power motivation

تُحدث الحاجة إلى القوة رغبة للتأثير في الآخرين والسيطرة على البيئة. وترتبط دافعية القوة ـ بشكل خاص ـ بعلاقات الفرد مع الآخرين إن كل شخص لديه بعض الاهتمام للتأثير في الآخرين، ويرغب في أن يمتلك مدى من السيطرة على العلاقات بين الأفراد. ويمكن القول بطريقة بسيطة، إن هدف دافعية القوة هو أن تشعر أنك قوي.

إن الحصول على القوة قد يساعد الفرد على إشباع حاجات أخرى، وتحقيق أهداف شخصية. إذ ينشد الناس القوة بوصفها هدفاً أولياً حتى يكونوا مهيمنين وأقوياء. إن القوة عامل مهم لإدارة أية منظمة. إذ لا تستطيع المنظمة أن تؤدي وظيفتها دون الناس الذين لديهم الدافعية للحصول على القوة، من أجل التأثير في سلوك الآخرين. ويتضمن عمل المدير إنجاز الأعمال

---

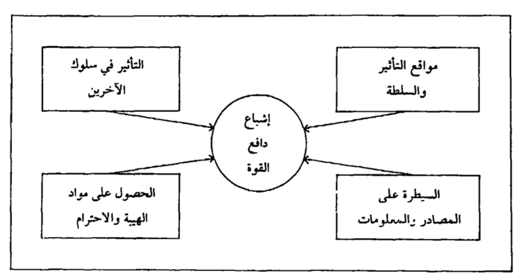
(1) Ibid.

بجهود، الآخرين. لذا يجب تحفيز المدير للتأثير في الآخرين. وهكذا يبدو أن كلاً من القيادة والقوة مفهومان مترابطان.

إشباع دافعية القوة:

يمكن إشباع حاجة القوة بطرق عديدة متنوعة تتضمن: السيطرة على المصادر، والسيطرة على المعلومات، والسيطرة على الناس، وكما موضح في الشكل (9). ومن المحتمل أن تؤدي دافعية القوة إلى قيام الأفراد بمحاولة الحصول على الهيبة أو الاحترام مثل: السيارات الفارهة، والملابس، والقصور، وتجميع الأشياء النادرة. وقد يؤدي إشباع حاجة القوة إلى سلوك تدميري أو بنائي. وفي المنظمة، يمكن أن تكون نتائج التدمير لدافعية القوة على شكل: تهجمات على الآخرين، وتدمير الممتلكات، وإثارة الصراع، أو السرقة. وفي الصيغة الأكثر إيجابية أو ما يعبر عنه بالسلوك البنائي، يمكن أن تؤدي دافعية القوة إلى: تقبل المسؤولية، وتشجيع الجهود المؤثرة لفريق العمل، وتطوير منظمات إنتاجية. ودافعية القوة ليست بالجيدة ولا بالرديئة. إن الطريقة التي يعتمدها الأفراد في إشباع حاجات القوة في المنظمة، يمكن أن تكون عاملاً رئيساً يؤثر في نوعية العلاقات الإنسانية.

شكل (9)



وقد يعبر عن دافعية القوة من خلال العلاقات بين الأفراد التي تتخذ أشكالاً متعددة منها: تقديم المقترحات وعرض الآراء واستخدام أساليب الإقناع للفوز بالمناقشة. وقد يحاول الأفراد التأثير في الآخرين عن طريق تزويدهم بالمعلومات وتعليمهم وإثارتهم فضلاً عن إصدار الأوامر أو الطلبات ويمكن أن تؤدي دافعية القوة إلى الرغبة في الحصول على موقع متميز. وقد تقود إلى بعض أنماط السلوك كإخبار شخص معين بأنه غريب الأطوار. ويبدو أن الأفراد ذوي دافعية القوة العالية، إما أن يكونوا مندفعين واستبداديين، أو أنهم قادة أقوياء يشعرون بالمسؤولية.

القوة وأساليب الإدارة:

أشارت الأبحاث الذي أجراها مكسيلاند McCelland إلى أن دافعية القوة يمكن أن تؤدي إلى اعتماد أسلوبين مختلفين تماماً هما: القوة الشخصية، والقوة القانونية. تفهم القوة الشخصية على أنها التحكم في الآخرين أو السيطرة عليهم. أما القوة القانونية فيمكن فهمها على أنها القوة مع الآخرين.

ويحاول الإداريون ذوو أسلوب القوة الشخصية أن يكونوا مهيمنين، وطموحين، ويرغبون في الحصول على ولاء شخصي قوي من العاملين. وقد يؤدي أسلوب القوة الشخصية إلى أن يكون الإداري متغطرساً أو طاغية «Overbearing» يتدخل في عمل الآخرين بسبب حاجته إلى الهيمنة، كما يرفض المسؤولية التنظيمية ويركّز رغبته في الحصول على موقع عالٍ. وترتبط القوة الشخصية بالعدوانية والنفوذ وتطوير علاقات تتسم بالهيمنة على الآخرين والخضوع له. ويريد الإداري الذي يتصف بهذا الأسلوب من العاملين أن يكونوا موالين له، ومسؤولين أمامه شخصياً وليس أمام المنظمة.

أما الإداري الذي يعتمد أسلوب القوة القانونية فإنه يهتم بالمشكلات التنظيمية والأعمال والمهمات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التنظيمية.

ويركز جهوده على التأثير في الآخرين لتحقيق الالتزام بالإنجاز الفعّال للمهمة. ولا يحاول الحصول على خضوع شخصي من الآخرين أو السيطرة عليهم. بل يريد ولاء العاملين للمنظمة والاهتمام بأهداف الجماعة. ومن خصائص هذا الأسلوب من القوة: مساعدة الناس لتحديد أهداف الجماعة والعمل على تحقيقها، وتقديم الدعم المطلوب للجهود التي يبذلها الفرد في العمل.

ويتميز الإداريون ذوو التوجه نحو القوة القانونية العالية وفقاً لما يراه مكسيلاند Mc Celland، بالخصائص الآتية:

1 ـ الشعور بأنهم مسؤولون عن تطوير منظمة فعّالة.
2 ـ حب العمل، وعمل الأشياء بطريقة منظمة.
3 ـ الرغبة في التضحية بالمصلحة الخاصة من أجل مصلحة المنظمة.
4 ـ الاعتقاد بأن الناس يجب أن يحصلوا على المكافآت على أساس الجهود التي يبذلونها فقط.
5 ـ الرغبة في الحصول على النصيحة من الآخرين، وكونهم أكثر نضجاً.

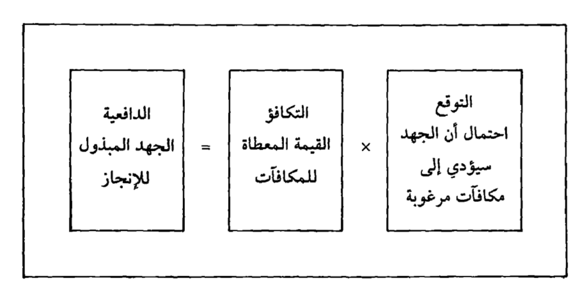
وبصورة عامة، يمكن القول أن المنظمات تواجه تحدياً كبيراً في تقديم وسائل الدعم البنائية للأفراد من أجل إشباع حاجات القوة. وقد تظهر المشكلات من الحقيقة الخاصة بتباين رغبات الأفراد في القوة واختلاف الطريقة التي يختارونها لإشباع حاجات القوة.

لا يريد كل فرد قدراً كبيراً من القوة. وإن بعض من يريد القوة لا يستخدمها بفاعلية. وعند تهيئة الفرص لإشباع حاجات العاملين من القوة، ينبغي على المديرين تحديد الحاجة الحقيقية للعاملين من القوة، وقدرتهم على استخدامها بشكل جيد أو مناسب. إن كلاً من السلطة الرسمية وغير الرسمية يمكن أن تشبعا حاجات القوة.

عاشراً ـ نظرية التوقع للدافعية: Expectancy Theory of Motivation

لقد طورت نظريات عديدة للتوقع، وجميع هذه النظريات استندت افتراض مفاده: «يختار الناس السلوك المستند إلى توقعاتهم عن النتائج». وبعبارة أخرى، إن الجهد الذي يبذله شخص ما في انجاز مهمة معينة هو وظيفة القيمة التي يضعها على المكافآت الممكنة وعلى احتمالية نجاح الجهد المبذول». (انظر الشكل 9). إن المفهوم الأساس لجميع نظريات التوقع هو: إن دافعية الفرد تعتمد على ما يتوقعه من مكافآت يحصل عليها نتيجة لجهوده.

شكـل (9)



التكـافؤ: Valence

تبدأ الدافعية ـ وفقاً لنظرية التوقع ـ من رغبة الفرد في شيء معين (زيادة الأجور، الترقية إلى وظيفة أعلى، مسؤولية أكبر، الاعتراف من الآخرين). وتعزى قوة تفضيل الشخص لنتيجة معينة كهدف أو مكافأة إلى ما يدعى بالتكافؤ (Valence). وقد يكون التكافؤ إيجابياً (مرغوباً)، أو سلبياً (غير مرغوب). ويمكن أن يتباين التكافؤ في درجته (ـ 1) إلى (+ 1). فمثلاً يعتمد تكافؤ الترقية الوظيفية على قوة تفضيل الفرد وتوجهه نحو الترقية. فإذا

كانت لدى الفرد رغبة إيجابية قوية جداً للتقدم نحو الترقية فقد يصل التكافؤ إلى (+ 1).

إن التكافؤ ما هو إلا نتيجة لرغبات الفرد الداخلية التي تأثرت بالخبرات السابقة. وتتباين درجة التكافؤ للأهداف المحددة (أو المكافآت) من شخص لآخر بدرجة كبيرة.

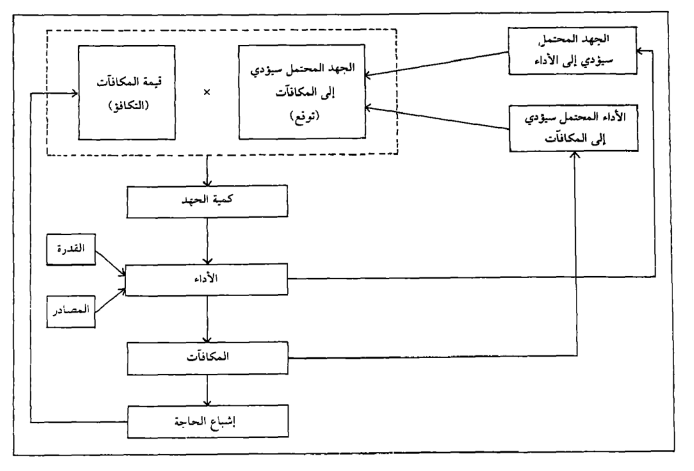
التـوقـع: Expectancy

إن تقدير الاحتمال بأن سلوكاً معيناً يؤدي إلى نتيجة محددة يعزى إلى ما يسمى «بالتوقع». وهو العلاقة المدركة بين الجهد والمكافآت. وبما أن التوقع هو احتمال أو (ترجيح) فإنه قد يمتد من (صفر إلى + 1). وبغض النظر عن دقة إدراك الفرد، فإن التوقع يؤثر في زيادة الجهد المبذول أو نقصانه. فمثلاً: كيف تتأكد من أن العمل بجهد أكثر سيؤدي إلى الترقية الوظيفية؟ فإذا كنت تعتقد أن العمل بجهد أكثر سيؤدي إلى الترقية حتماً، فإن توقعك يقرب من (+ 1). وإذا اعتقدت، بأنك مهما بذلت من جهد، فإنه من غير المحتمل أن يؤدي ذلك الجهد إلى الترقية، فسيكون توقعك يقرب من (صفر).

ولتحديد كمية الدافعية: نضرب التوقع × التكافؤ. فإذا كان التوقع أو التكافؤ صفراً، ستكون الدافعية صفراً، فإذا كانت لدى الفرد رغبة عالية (تكافؤ عال) للترقية، إلا أنه لا يعتقد أن الإنجاز الأفضل يؤدي إلى الترقية (توقع واطىء)، عند ذاك لا تكون هناك دافعية للإنجاز الأفضل.

هناك عدة توقعات قد يأخذها الفرد بنظر الاعتبار، عندما يقرر كمية الجهد التي يجب بذلها، وكيف يجب أن يتصرف. (انظر شكل 10). فمثلاً بالنسبة للفرد الذي يُحفَّز بإمكانية الحصول على الترقية يجب أن تكون لديه التوقعات الثلاثة الآتية على الأقل:

شكل (10)



نموذج توقع الدافعية

1 ـ يجب أن يتوقع الفرد بأن لديه القدرة على تحسين الأداء. وهذا يتضمن التوقعات عن: قابلية الفرد، والفرصة للتحسن، والمصادر المطلوبة للأداء.

2 ـ يجب أن يتوقع الفرد أن الأداء المحسّن (المطوّر) سيؤدي إلى الترقية فعلاً. لأنه إذا قيل إن المكافآة متوفرة، فإن هذا لا يعني أن الفرد يعتقد أنه سيستلمها فعلاً.

3 ـ يجب أن تكون الترقية مرغوبة من الفرد. ويجب أن يتوقع الفرد أن الترقية ستشبع الحاجات التي شعر بها، مثل: الاعتراف والموقع والأداء.

إذا أراد المديرون التأثير في سلوك العامل أو الموظف بتطبيق نظرية التوقع ينبغي عليهم أن يسألوا أنفسهم الأسئلة الثلاثة الأساسية الآتية:

1 ـ هل أن المكافآت المحتملة للسلوك يقيّمها الفرد تقييماً عالياً؟

2 ـ هل يشعر الفرد بأن المكافآت تستحق الجهد المطلوب؟

3 ـ هل يعتقد الفرد أن المكافآة سيستلمها فعلاً إذا تصرّف كما هو مرغوب؟

ماذا ينبغي على الفرد أن يعتقد به قبل تغيير السلوك أو زيادة الجهد؟

1 ـ هناك احتمال عالي بأن السلوك (أو الجهد) سيقود إلى الإنجاز المرغوب.

2 ـ هناك احتمال عالي ـ نتيجة للإنجاز ـ بأن الهدف المرغوب (أو المكافأة) سيتم تحقيقه.

3 ـ هناك احتمال عالي بأن الهدف (أو المكافأة) ستشبع حاجات مهمة.

4 ـ إن الهدف (أو المكافأة) ذو قيمة عالية تماماً يستحق الجهد المطلوب.

5 ـ إذا كان احتمال تحقيق الهدف (أو الحصول على المكافأة) واطئاً فإن قيمة الهدف (أو المكافأة) يجب أن تكون عالية جداً.

الحادي عشر ـ تطبيقات إدارية:

يستطيع المديرون تطبيق مفاهيم نظرية التوقع لتحسين دافعية العامل (أو

الموظف) لتحقيق الأهداف التنظيمية، وفيما يأتي بعض الاقتراحات الخاصة باستخدام نظرية التوقع للتأثير في سلوك العامل (الموظف):

1 ـ لاحظ، واصغِ، واسأل، لتحدد أي من الأهداف والمكافآت مهمة لكل موظف.

2 ـ صل بين أهداف الإدارة والتوقعات. يجب أن يفهم العاملون السلوك المرغوب.

3 ـ كافىء الأداء المرغوب بالمكافآت المهمة للعامل (أو الموظف).

4 ـ زد التوقعات بأن الأداء المرغوب سوف يكافأ. اربط المكافآت بالأداء المرغوب، واجعل المكافآت منظورة للعامل (أو الموظف).

5 ـ قدّم تدريباً كافياً، ومصادر لزيادة الاحتمال بأن الأفراد يستطيعون تحقيق الأداء المطلوب.

فضلاً عما تقدم، يستطيع المديرون استخدام التوجيه والتدريب لضمان أن الجهود التي تبذل ستؤدي إلى الأداء المرغوب[1].

---

(1) Ibid, pp. 185 - 193.

الفصـل الثـامن

العلاقات الإنسانية في الإدارة التربوية

مقدمـة:

إن الإنسان ـ بحكم طبيعته الاجتماعية ـ لا يستطيع العيش بمفرده أو بمعزل عن الآخرين من أبناء جنسه، مهما توفرت له السبل والوسائل والمواد الضرورية لبقائه. فقد اعتاد الإنسان منذ أن تكونت الحياة الاجتماعية على الانخراط في جماعة، ليكون أحد أعضائها، يشعر بالانتماء إليها، ويسهم في نشاطاتها وممارساتها، ويستجيب لمطالبها، ويلتزم بقيمها ومعاييرها، ويسلك بما يتناسب وعاداتها وتقاليدها. وقد نشأ نتيجة لذلك ـ نوع معين من العلاقات اتسم بطابع الجدية لإشباع حاجات الفرد والجماعة معاً. وعلى الرغم من أن هذه العلاقات كانت بسيطة وغير معقدة في بداياتها، لبساطة المجتمع آنذاك، فقد احتلت أهمية خاصة في حياة الجماعة بوصفها العامل المؤثر في نموها وتطورها.

اتسم العصر الذي نعيش فيه بالمتغيرات السريعة في مجالات الحياة المختلفة، وشهد تطورات مذهلة على مختلف الأصعدة، أثرت بشكل أو بآخر في حياة الإنسان المعاصر، فكثرت مشكلاته، وتعددت حاجاته وتنوعت مطالبه، وتباينت ـ تبعاً لذلك ـ أساليب حل المشكلات، وطرق إشباع الحاجات وإرضاء المطالب. وعليه ينبغي على الإنسان مواجهة هذه

المشكلات بصبر وثبات وتعلم أساليب حلها والتغلب عليها، فضلاً عن تعلم كيفية إشباع حاجاته وإرضاء مطالبه بالطرق والوسائل المناسبة التي يقرها المجتمع. ولا يمكن تحقيق هذه الأمور إلا من خلال الآخرين. إذ بمؤازرتهم وتعاونهم ومساعدتهم له في تقديم البيانات والمعلومات والتوجيهات والمعرفة اللازمة يستطيع تحقيق أهدافه وأهداف الآخرين.

إن الإنسان يعمل من أجل البقاء وحفظ النوع. فالعمل يعني الحياة، والاستمرار في هذه الحياة يتطلب نوعاً من العلاقات التي يجب أن تسود بين الأفراد والجماعات، بدءاً من العائلة وانتهاء بالمجتمع الكبير. ولا بد أن تكون هذه العلاقات إيجابية، تضمن تحقيق التوازن بين أهداف الفرد وبين أهداف المؤسسة التي ينتمي إليها أو يعمل فيها.

أولاً ـ مفهوم العلاقات الإنسانية:

يعني مفهوم العلاقات الإنسانية تلك الأساليب السلوكية التي تتمكن من إثارة دافعية الأفراد للعمل وتحفيزهم على زيادته. والعلاقات الإنسانية تعني أيضاً عملية «تنظيم علاقة الفرد بمجتمعه الضيق أو الواسع بحيث يمارس نشاطه فيه مع المحافظة على مقومات السعادة والإشباع والتوافق»[1]. وفسّر فهمي العلاقات الإنسانية بأنها ذلك «السلوك الإداري الذي يقوم على تقدير كل فرد واعتباره قيمة عليا في حد ذاته»[2] أما صالح فقد فسّرها بأنها «النتاج العام للموقف الاجتماعي الذي يوجد فيه الفرد»[3]. وتعرّف العلاقات الإنسانية في مجال العمل الإداري بأنها اندماج الأفراد في موقف العمل

---

(1) منصور حسين، ومحمد مصطفى زيدان، سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي. القاهرة: مكتبة غريب، 1976 ص 31.

(2) مصطفى فهمي، المدخل في إدارة وتنظيم التعليم. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1974، ص 59.

(3) أحمد زكي صالح، الخدمة النفسية وإدارة الأعمال، القاهرة، دار النهضة العربية، 1961، ص 224.

بطريقة تحفّزهم على العمل معاً بما يحقق إنتاجية أعلى مع تحقيق تعاون بينهم، وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية[1]. وهناك من يرى أن العلاقات الإنسانية هي العمل على «توفير الفرص أمام الفرد في الجماعة لإشباع حاجته إلى الأمن والطمأنينة والاستقرار، وحاجته إلى العمل والإنتاج والنجاح والتقدير، والحاجة إلى النمو والاطلاع، والحاجة إلى تأكيد أهميته، وتقبّل الغير له، ومعاملته معاملة عادلة تليق بإنسانيته»[2]. ويعرف درويش وتكلا العلاقات الإنسانية بأنها «ذلك النوع من علاقات العمل الذي يهتم بالنظر إلى المنظمة كمجتمع بشري يؤثر فيه ويحفزه كل ما يمكن أن يستجيب له الفرد ـ باعتباره إنساناً ـ نتيجة إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية»[3].

وفي ضوء التعريفات السابقة والتفسيرات المتعددة لمفهوم العلاقات الإنسانية، يمكن تعريف هذا المفهوم بأنه: تلك العلاقات المتبادلة بين الأفراد في موقف العمل التي تحقق نوعاً من التوافق والانسجام بين جميع العاملين، وتدفعهم إلى العمل بكفاية تتحقق من ورائها أهداف المنظمة وتشبع لديهم حاجاتهم المتنوعة، وتضفي على العمل طابعاً اجتماعياً إنسانياً تعاونياً خلّاقاً.

إن محور العلاقات الإنسانية يتمركز حول القضايا المنتظمة وما يسود المنظمة الإدارية من علاقات من جهة، وتوفير المناخ الاجتماعي الذي يساعد على تهيئة الظروف المناسبة للعمل من جهة أخرى. وهدفها الأساس يتحدد في تحقيق أهداف العاملين من خلال إشباع حاجاتهم التعددة، وتحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة الإدارية.

---

(1) عبد الرحمن عبد الباقي عمر، العلاقات الإنسانية. القاهرة: مكتبة عين شمس، 1969، ص 7.

(2) محمد سليمان شعلان وآخرون، الإدارة المدرسية والإشراف الفني، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1971، ص 61.

(3) عبد الكريم درويش، وليلى تكلا، أصول الإدارة العامة. ط 2. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1972، ص 83.

لقد وجهت الأبحاث والدراسات التي أجريت في مجال العلاقات الإنسانية داخل المؤسسات الإدارية في الثلاثينيات من القرن الحالي، انتباه المعنيين والمسؤولين عن العمل الإداري إلى الرابطة القوية بين الفرد بوصفه عضواً في منظمة، وبين نمط النشاط التنظيمية الذي يمارسه. فقد كان الاهتمام الرئيسي منصبّاً على تهيئة بيئات تنظيمية يمكن من خلالها تحفيز العاملين على الانشداد إلى المنظمة التي يعملون فيها، والبقاء فيها أطول مدة زمنية ممكنة والاسهام الفاعل في تحقيق أهدافها. وقد أظهرت نتائج الأبحاث النظرية والميدانية في هذا المجال أن المؤسسة الإدارية تفتقر إلى البيئات الإنسانية المناسبة[1].

قُدّمت مقترحات عديدة بشأن إعادة تصميم المؤسسات الإدارية بطرق وأساليب قد تجعل العمل أكثر تحفيزاً للعاملين أو أقل ضجراً، وذلك بإعطاء العاملين أهمية أكبر وإحساساً أكثر بالمشاركة في صنع القرارات التي تحكم النشاط أو العمل، وتشجيعها على هذا النوع من المشاركة، وتحسين مسار الاتصال بين الرئيس الإداري والمرؤوسين[2].

وكان لحركة العلاقات الإنسانية التي ظهرت في الثلاثينيات من هذا القرن، الدور الكبير في تأكيد أهمية العامل الإنساني وإعطائه الاهتمام الذي يتناسب والجهد الذي يبذله الإنسان في العمل. لقد جاءت هذه الحركة كرد فعل على الأفكار التي نادت بها «حركة الادارة العلمية». واعتمدت في بلورة مبادئها وأفكارها على نتائج التجارب العلمية التي أجريت على العاملين في شركة «هاوترن وسترن الكتريك Hawthorne Western Flectric» في مدينة شيكاغو الأميركية للفترة من 1927 ـ 1932. وكان على رأس القائمين بهذه التجارب «التون مايو Elton Mayo» الذي يعد رائد الحركة الإنسانية.

---

(1) Herbert A. Simon, Administrative Behavior, 3rd ed. New York: The Free Press, 1976, p. 288.

(2) Szilagyi & Wallace, Op. cit. p. 104.

لقد ركّزت تجارب هاوترن على معرفة الأسباب الكامنة وراء زيادة الإنتاج. واهتمت بدراسة العلاقة بين العوامل البيئية مثل الإنارة والرطوبة، والتهوية، وتقليل الضوضاء، وبين الكفاية الانتاجية للعاملين في مصنع هاوترن. وفيْ المرحلة الأولى من هذه التجارب جاءت النتائج مؤيدة لفرضيات الباحثين وتوقعاتهم من أن إنتاجية العامل تزداد عند ما يتم تحسين ظروف العمل. ولكن في المرحلة الثانية للتجربة كانت النتائج على عكس ما توقعه الباحثون وهي: عندما انخفضت درجة الانارة في المصنع لم تنخفض الإنتاجية بل ارتفعت، وادت هذه النتائج إلى استدعاء علماء النفس وعلماء الاجتماع وطلب منهم تفسير نتائج التجربة.

واكتشف العلماء بعد سلسلة من التجارب في هذا المصنع استمرت عدة سنوات، أهمية العوامل غير المادية والعناصر الانسانية وأثرها في الروح المعنوية للعاملين، ومن ثم في مستوى إنتاجيتهم[1]. كما توصلت سلسلة التجارب هذه إلى أن العمال ـ بحكم تفاعلهم واتصالهم مع بعضهم البعض ـ تتكون لديهم عادات وقيم وتقاليد، ويميلون إلى تكوين جماعات غير رسمية داخل المؤسسة. ولذلك ينبغي النظر إلى المؤسسة كظاهرة اجتماعية بدلاً من النظر إليها كظاهرة ميكانيكية[2].

لقد توصلت إحدى التجارب التي أجراها «مايو Mayo» وبعض علماء النفس وعلماء الاجتماع إلى نتائج هامة في مجال العمل الإداري من أهمها ما يأتي[3]:

---

(1) ربحي محمد الحسن، «العلاقات الإنسانية في العمل» مجلة العلوم الاجتماعية، العدد الأول، السنة الرابعة، نيسان، 1976، ص 26.

(2) Stephen J. Knezevich, Administration of public education New York: Harper & Row Publishers, 1969, p. 92.

(3) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق، ص 119 ـ 120.

1 ـ إن مستوى الإنتاج لا يتحدد بالطاقة الجسمية، بل بالمعايير الاجتماعية.
2 ـ لا يستجيب العاملون للإدارة ـ غالباً ـ كأفراد وإنما كأعضاء في جماعة.
3 ـ لا تقتصر القيادة على الرئيس الرسمي للمجموعة، وإنما قد تكون لشخص من بين أعضاء المجموعة يمارس سلطة القيادة بشكل غير رسمي.
4 ـ إن الدرجة العالية من التخصص ليست بالضرورة أحسن تقسيم للعمل.
5 ـ يعد الاتصال بين الرؤوساء ومن يعنيهم الأمر أحد العوامل المهمة عند اتخاذ أي إجراء أو قرار معين.
6 ـ إن اشتراك المرؤوسين في صنع القرار يعد أحد الأمور المهمة وبخاصة إذا كان الموضوع الذي يتخذ القرار بشأنه يتعلق بهم بشكل مباشر.
7 ـ إن أكثر أنماط القيادة فاعلية هي القيادة الجيدة التوصيل التي تشجع على اشراك الجميع، والتي تتسم بالعدل، وتهتم بمشكلات العاملين. وهذا النمط من القيادة يدعىٰ ـ عادة ـ «القيادة الديمقراطية».

أما أهم الافكار الرئيسة التي جاءت بها مدرسة العلاقات الإنسانية فيمكن تلخيصها بالنقاط الآتية[1]:

1 ـ تؤثر العوامل النفسية والاجتماعية المحيطة بالعاملين في الروح المعنوية لهم، وتزيد من حماسهم للعمل بدرجة كبيرة، وهي لا تقل أهمية عن العوامل المادية والفسيولوجية.
2 ـ فضلاً عن الحوافز الاقتصادية، فإن سلوك العاملين يتأثر بدرجة عالية بالعديد من العوامل غير الاقتصادية مثل: التقدير، والاحترام، والمشاركة في اتخاذ القرارات... وغير ذلك من الأمور التي تساعد على إشباع حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية.
3 ـ إضافة إلى التنظيم الرسمي، يتولد تلقائياً تنظيم غير رسمي بين العاملين،

(1) ربحي محمد الحسن، العلاقات الإنسانية في العمل... مصدر سابق، ص 26.

يساعد على إشباع الحاجات النفسية، ويعتمد على العلاقات الشخصية خارج نطاق الاتصال والسلطة الرسمية، ويحتمل أهمية كبيرة في التأثير في اتجاهات العاملين وتحديد مستوى إنتاجيتهم وسلوكهم في المؤسسة.

لقد أكدت تجارب ودراسات هاوترن (Hawthorne) التي أجراها مايو وجماعته على ضرورة اعتبار الموقف الاجتماعي المحيط بالعاملين من أحد العوامل الأساسية التي تؤثر في الإنتاج والعملية الإنتاجية. وهذا الموقف الذي يتكون من محموعة العلاقات التي تسود بين جماعة من الأفراد في موقف معين في العمل، يعد نشاطاً جماعياً وليس نشاطاً فردياً. وبهذا يمكن القول إن مفهوم العلاقات الإنسانية هو النتاج العام الذي يقوم به الفرد بالتعاون والمشاركة مع جماعة من الناس لها هدف مشترك[1].

ثانياً ـ أهمية العلاقات الإنسانية في الإدارة التربوية:

اتجه محور الاهتمام في دراسة الإدارة التربوية منذ أوائل الأربعينيات من القرن الحالي إلى ميدان «العلاقات الإنسانية» على اعتبار أن لب المشكلة يكمن في هذا الميدان وليس في الخطوات أو الطرق الفنية التي تتضمنها عملية الإدارة. وتتضح أهمية العلاقات الإنسانية من أهمية العنصر البشري الذي يمثل ركناً أساسياً وهاماً في العملية الإنتاجية. ولذلك فقد ركزت معظم الأبحاث التي أجريت في ميدان الإدارة اهتمامها بدراسة «العلاقات الإنسانية» التي ارتبط مفهومها بمفهوم الإدارة الديمقراطية ارتباطاً وثيقاً تجلى من خلال اهتمام هذا النوع من الإدارة بالإنسان وقيمته كعنصر هام في العمل.

وتعد العلاقات الإنسانية أحد العوامل المهمة في الإدارة. فالقدرة على العمل مع الآخرين والتفاهم معهم بأسلوب هادف وطريقة سليمة، هي من

(1) زكي محمد هاشم. السلوك البشري وأثره في التطبيق الإداري، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1972، ص 272 ـ 273.

السمات الرئيسة المميزة للشخصية الإدارية الناجحة وبخاصة في ميدان التربية والتعليم. فقد توصل «جريفتس Griffiths» من إحدى الدراسات التي أجراها إلى أن مدير المدرسة الناجح هو ذلك الشخص الذي يستخدم الأسلوب الديمقراطي في إدارة مدرسته، ويعمل على حل مشكلات المعلمين، ويفوض سلطاته للآخرين . ووجد « كورنل Cornell » في دراسته عن التنظيم الاجتماعي للمدرسة ، أن المناخ العام لتنظيم المدرسة أهم من الجانب الإداري البحت، وإن شعور المعلم وإحساسه نحو المدرسة قد يكون أكثر أهمية من اتساع مجال سلطاته. وأظهرت نتائج الدراسة التي قام بها كل من «جنكنز D. Jenkind و «بلاك مان C. Blackman» حول «العلاقات بين السلوك الإداري لمديري المدرسة الابتدائية وانتاجية المعلمين في تطوير المناهج» أن العلاقات الإنسانية في الإدارة وان كانت عاملاً مهماً في الإدارة التربوية إلا أنها غير كافية. إن هذه الأبحاث وأبحاث أخرى عديدة مهدت الطريق لتحويل مركز الاهتمام في دراسة الإدارة. وأخذ عامل «العلاقات الإنسانية» ـ نتيجة لذلك ـ يقل الاهتمام به، لظهور متغيرات وعوامل أخرى جديدة احتلت أهمية في العمل الإداري لا بد من دراستها لمعرفة تأثيراتها على العاملين والإداريين، ومن ثم على عمل المؤسسة وإنتاجيتها بشكل عام[1].

إن إقامة علاقات إنسانية سليمة بين جميع العاملين في المؤسسة التربوية تعد أمراً هاماً ينبغي أن توليه الإدارة التربوية اهتماماً خاصاً كي تستطيع إنجاز أهدافها وأهداف العاملين فيها. ونظراً للدور الكبير الذي تؤديه الإدارة التربوية والمتمثل في رسم السياسة التربوية العامة، والقيام بالتخطيط للعملية التربوية وتنظيمها وتوجيهها وتقويمها ومتابعتها، سعياً لبلوغ الهدف الذي ينشده المجتمع والمتمثل في بناء شخصية الانسان بناء متكاملاً من جميع جوانبه، فقد حظيت بأهمية كبيرة من لدن القيادة السياسية للدولة،

(1) محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية. . . مصدر سابق، ص 134 ـ 135.

واهتمام أكثر من الباحثين والمهتمين بالشؤون التربوية.

ولما كان تحقيق العمليات الإدارية والأهداف الأساسية لا يتم إلا بالإنسان، فإن المعاملة الإنسانية اللائقة بكرامته تفرض نفسها عاملاً رئيساً جديراً بالاهتمام والدراسة فالإنسان هو المحرك الرئيسي للعمل الإداري، فإن لم يحظ بالتقدير والاحترام والاهتمام تنخفض روحه المعنوية فينخفض إنتاجه وتقل فاعليته ويتأثر سير العمل ويتعثر، فيحدث التخبط والتلكؤ، وتضيع الجهود والأموال والوقت، وتفشل المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها.

ينبغي أن نتذكر دائماً، إننا في عملنا الإداري التربوية نتعامل مع العنصر البشري بشكل أكثر من تعاملنا مع العنصر المادي، وهدفنا من وراء هذا التعامل هو صناعة الإنسان اجتماعياً ليتمكن من تأدية دوره في المجتمع عندما يصبح في المستقبل عضواً اجتماعياً عليه واجبات مطلوب منه أداؤها، يقوم بهذه الصناعة إنسان متمكن قادر عليها ويحسن فنها إذا وفّرنا له المناخ التنظيمي المناسب وعاملناه معاملة إنسانية تليق بمكانته. «إن نشأة العلاقات الإنسانية هي من طبيعة الأشياء في الحياة الإنسانية، وبالتالي فإن أي تجمع إنساني لا بد أن يقوم على أساس هيكل من العلاقات الاجتماعية، تربط أفراده بعضهم ببعض، وتعمل على تنمية التعاون وتبادل المنافع بينهم. وعلى هذا الأساس، فالعلاقات الإنسانية صفة طبيعية لأي تجمع إنساني وهي من العوامل الأساسية المؤثرة في سلوك أفراد هذا التجمع. وبالتالي يصبح تحليل نمط العلاقات الإنسانية ضرورة من ضرورات الإدارة الحديثة، ويصبح تخطيط تلك العلاقات وتوجيهها مسؤولية إدارية رئيسية»[1].

---

(1) علي السلمي، العلوم السلوكية في التطبيق الإداري. القاهرة: دار المعارف بمصر، 1971، ص 375.

ثالثاً ـ العوامل التي تسهم في تحقيق العلاقات الإنسانية :

هناك العديد من العوامل التي تسهم في تحقيق العلاقات الإنسانية من أهمها ما يأتي :

1 ـ معرفة دافعية العمل :

إن الدوافع تعبير عن حاجات الإنسان تنبع من داخله. والحاجات عديدة ومتنوعة، إلا أن «ماسلو Maslow» صنفها إلى خمس فئات عُرفت بـ «هرم الحاجات» وهي كما يأتي :

(أ) الحاجات الفسيولوجية (Pyhsiological needs).

(ب) حاجات الأمن والأمان (Safety and Security needs).

(جـ) الحاجات الاجتماعية (Social needs).

(د) الحاجة إلى تحقيق الانا والمكانة والتقدير (Ego, Status, and Esteem needs).

(هـ) الحاجة إلى تحقيق الذات (Self-actualization need).

وقد تم التطرق إلى هذه الحاجات بشيء من التفصيل في الفصل السابع من هذا الكتاب.

2 ـ معرفة ديناميات الجماعة (Group Dynamics) :

يقصد بديناميات الجماعة تعرّف بناء الجماعة وتركيبها وما يسودها من علاقات وتفاعل اجتماعي بين أفرادها. إن هذه المعرفة تساعد رجل الإدارة على القيام بالتوجيه السليم لأفراد الجماعة العاملين معه، وتمكّنه من تحقيق تفاعل إيجابي مثمر بين أعضاء الجماعة، وبخاصة إذا استطاع الإداري توفير اتصال ناجح بينه وبين العاملين، وعمل على تحقيق مبدأ المشاركة في العمل، وفي اتخاذ القرار، فضلاً عن الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية

للعاملين[1].

3 ـ الروح المعنوية (Morale):

يقصد بالروح المعنوية المناخ العام الذي يسود الجماعة ويوّجه سلوكها. وهي محصلة مجموعة من العوامل التي تسود مناخ المدرسة أو المؤسسة الإدارية، وتعكس نوع العلاقات الإنسانية السائدة.

هناك بعض المظاهر التي يستدل منها على مستوى روح المعنوية لدى العاملين من أهمها ما يأتي[2]:

(أ) مستوى الأداء والإنتاج: هناك تناسب طردي بين مستوى الأداء والإنتاج ومستوى الروح المعنوية للعاملين. إذ كلما ارتفع مستوى الأداء والإنتاج، ارتفع معه مستوى الروح المعنوية والعكس صحيح.

(ب) مدى استمرار العاملين: يعد استمرار العاملين في العمل أحد المظاهر الإيجابية الذي يعكس مدى تماسك أعضاء جماعة العمل، ودليلاً على ارتفاع مستوى الروح المعنوية. في حين تشكل كثرة التنقلات وترك العمل مظهراً سلبياً ودليلاً واضحاً على انخفاض الروح المعنوية للعاملين.

(جـ) مدى غياب العاملين أو انقطاعهم عن العمل: إن كثرة الغيابات والانقطاع عن العمل دليل على عدم رضا العاملين، وتشير إلى وجود فجوة خطيرة في الروح المعنوية للعاملين في المؤسسة الإدارية لا بد من دراسة أسبابها والتوصل إلى بعض الحلول لها.

(د) مدى ما يسود الأفراد العاملين من خلافات أو نزاعات: إن كثرة الخلافات والنزاعات بين العاملين مؤشر على سوء الإدارة وفشلها في أداء مهماتها، ودليل على انخفاض الروح المعنوية. وهذه ظاهرة

---

(1) محمد منير مرسي. الإدارة التعليمية... مصدر سابق، ص 128 ـ 131.

(2) نفس المصدر السابق، ص 132 ـ 134.

مرضية ينبغي على رجل الإدارة التصدي لها ومواجهتها بكل حزم، والعمل على إزالتها، وتحقيق مناخ يسوده التعاون والوئام داخل المؤسسة.

(هـ) مدى كثرة الشكاوى والتظلمات: تعبر كثرة الشكاوى عن حالة التذمر، وتشير إلى انخفاض الروح المعنوية للعاملين. وقد يكون سبب هذا التذمر هو ما يسود جماعة العاملين من توتر داخلي وليس سوء الإدارة. وفي هذه الحالة ينبغي قيام الإدارة بتشخيص أسباب هذا التوتر ومعالجتها، والاهتمام بدراسة شكاوى العاملين وتظلماتهم، للتأكد إن كانت تعبّر عن حالة حقيقة أم حالة وهمية بهدف تحقيق الانسجام والتوافق بين جميع العاملين.

(و) صراع الأفراد وكفاءة المنظمة: تتميز الجماعات الإنسانية بحركتها الدائمة نتيجة التفاعل المستمر بين أعضائها، وما ينجم عنه من خلافات وتوترات وصراعات. ولكي تحافظ المؤسسة الإدارية على مستوى مناسب من الروح المعنوية للعاملين فيها، لا بد من العمل على مساعدتهم على التكيف مع بيئة العمل، كما ينبغي على رجل الإدارة القيام بمعالجة ما قد يحصل من صراعات بين العاملين أنفسهم، وبينهم وبين الإدارة، بهدف رفع مستوى كفاءة المنظمة الإدارية. وهذا يعني وجود تناسب عكسي بين درجة الصراع وكفاءة المنظمة. إذا كلما قل الصراع زادت كفاءة المنظمة الإدارية والعكس صحيح.

رابعاً ـ مسؤولية الإدارة التربوية عن تحقيق مناخ مناسب للعلاقات الإنسانية:

تستطيع الإدارة التربوية خلق المناخ التنظيمي المناسب لإقامة العلاقات الإنسانية البناءة إذا قامت بدورها المطلوب والمتمثل في الأمور الآتية[1]:

1 ـ تهيئة بيئة عمل ملائمة من حيث البناء ودرجة الإنارة والتهوية

(1) ربحي محمد الحسن، «العلاقات الإنسانية في العمل». مصدر سابق، ص 29 ـ 30. =

والتكييف، وتوفير جميع وسائل الراحة وظروف العمل المناسبة.

2 ـ تأمين مستوى لائق من الرواتب والعلاوات السنوية بشكل يساير الزيادة المضطردة في تكاليف المعيشة ومتطلبات الحياة الضرورية.

3 ـ اعتماد سياسة مقبولة فيما يتعلق بمنح الإجازات والمكافآت التشجيعية، والترقية، وساعات العمل، والعمل الإضافي.

4 ـ التوفيق بين الوظيفة والشخص الذي يشغلها، أي وضع الرجل المناسب في المكان المناسب، لما لهذا الأمر من أثر كبير في الروح المعنوية للعاملين ومن ثم في إنتاجيتهم.

5 ـ العمل على إشراك العاملين في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بعملهم.

6 ـ استخدام النمط الديمقراطي في القيادة والإشراف على العاملين، نظراً لكونه الأسلوب القيادي الأفضل الذي يعمل على تحقيق التعاون البناء بين جميع العاملين في المؤسسة الإدارية.

7 ـ تفويض بعض السلطات إلى المرؤوسين لرفع روحهم المعنوية وزيادة ثقتهم بأنفسهم وحماسهم للعمل، ومضاعفة نشاطهم لكي يثبتوا أنهم قادرون على تحمل المسؤولية وأداء الواجبات المكلفين بها.

8 ـ تنظيم شبكة من الاتصال الفعال داخل المؤسسة الإدارية، لخلق مناخ جيد للعلاقات الإنسانية.

9 ـ الاستماع إلى شكاوى العاملين ومعالجتها بشكل فعال، حتى تستطيع الإدارة تجنب كثير من المشكلات في المستقبل، وخلق مناخ مناسب في العلاقات الإنسانية، الأمر الذي يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للعاملين.

10 ـ تؤدي الرقابة دوراً هاماً في الروح المعنوية للعاملين.

11 ـ العمل على تهيئة جو مشجع على العمل، وذلك يمنح الثقة للعاملين، واحترامهم ومعاملتهم بالعدل والمساواة، وجعلهم يشعرون بأنهم أعضاء مهمين في المؤسسة.

الفصل التاسع

القيادة التربوية

مقدمة:

ينظر إلى التربية في عالمنا المعاصر على أنها عملية تغيير وتطوير لها آثارها الإيجابية في دفع حركة المجتمع وبنائه والارتقاء به. ولذلك فهي تتبوأ المقام الأول من بين الوسائل والإجراءات العديدة التي يستخدمها المجتمع في عملية التقدم والبناء. ويتوقف نجاح التربية في أداء مهماتها على إدارتها التي تمثل القيادة المسؤولة عن سير العملية التربوية وتنظيمها وتوجيهها بما يحقق الأهداف المتوخاة منها.

لقد ذهب العديد من الإداريين والباحثين إلى اعتبار القيادة جوهر العملية الإدارية، تنبع أهميتها من أهمية الدور الذي تؤديه في المؤسسة الإدارية، وما له من تأثير في جميع جوانب العملية الإدارية. ويتوقف نجاح الإدارة في تحقيق أهدافها على قدرات القائد وخصائصه وإمكاناته في توجيه العمل ورعاية العاملين. فالقائد ـ كما يراه الباحثون ـ هو ذلك الشخص الذي يتمكن من تقديم العون والمساعدة للعاملين معه؛ وبكلمة أخرى، إن القائد أو القيادة تعني وجود علاقة مباشرة بين شخص يوجّه (هو القائد) وآخرين (هم المرؤوسيين) يقبلون بشكل طواعي التوجيه من أجل بلوغ أغراض معينة.

إن موضوع القيادة لم يصبح مجال دراسة علمية إلا في بداية القرن العشرين، عندما حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين وقيامهم بإجراء العديد من الأبحاث والدراسات في ميدان الإدارة بشكل عامل وميدان القيادة بشكل خاص لترابط الميدانين ترابطاً وثيقاً. ونظراً لأهمية القيادة، وما تتضمنه من عمليات معقدة ومتشابكة، فسنقوم بعرض بعض التعريفات الخاصة بمفهوم القيامة، ومفهوم القيادة التربوية فضلاً عن الترق إلى أنماط القيادة ونظرياتها ونماذجها.

أولاً ـ مفهوم القيادة:

عندما نستخدم كلمة «قائد» أو «قيادة» في لغة الحياة اليومية نلمس وجود اختلاف كبير حول ما قصد بهذين المفهومين. إذ لا نجد اتفاقاً على تعريف «القيادة»! ونجد اتفاقاً أقل حول ما ينبغي أن تكون عليه. إن تعريفات القيادة تمتد من العبارات القصيرة العامة، إلى العبارات الطويلة والنظريات التفصيلية.

يمكن تعريف «القادة» بأنهم أولئك الأفراد الذين حصلوا على ولاء الآخرين الذين يرغبون في اتباعهم. أما «القيادة» فقد عرّفها «استوجدل Stogdill» بأنها «عملية التأثير في نشاطات جماعة منظمة عند قيامها بمهمة وضع الهدف وتحقيقه»[1]. وعرّفها «سَيزلاجي وولاس Szilagyi & Wallace» بأنها «العلاقة بين شخصين أو أكثر يحاول أحدهما التأثير في الآخر باتجاه تحقيق الأهداف»[2]؛ وعرّفها «تيد Tead» بأنها ذلك النشاط الذي يمارسه الشخص للتأثير في الآخرين وجعلهم يتعاونون لتحقيق بعض الأهداف التي يرغبون في تحقيقها[3]. وعرّفها «باس Bass» بأنها: العملية

---

(1) Ralph M. Stogdill, «Leadership, Membership, and organization», Psychological Billetin, Jan. 1950, p. 4.

(2) Szilagyi, Wallace, Op. Cit, p. 277.

(3) أورد واي تيد، فن القيادة والتوجيه في إدارة الأعمال العامة. ترجمة محمد عبد الفتاح إبراهيم، القاهرة: دار النهضة للنشر، 1965 ص

التي يتم من خلالها إثارة اهتمام الآخرين وإطلاق طاقاتهم وتوجيهها في الاتجاه المرغوب[1]. وعرّفها «همفيل Hemphill» بأنها سلوك الفرد عند قيامه بتوجيه نشاطات الجماعة[2]. أما «فيدلر Fiedler» فقد عرف القيادة بأنها: الجهود المبذولة للتأثير في سلوك الناس أو تغييره للوصول إلى أهداف المنظمة والأفراد[3].

إن القيادة عملية تتضمن تفاعلاً ديناميكياً بين الأفراد. ويمكن النظر إليها ـ بشكل عام ـ على أنها عملية يتأثر من خلالها الآخرون لتحقيق أهداف محددة في موقف معين. وتشتمل عملية القيادة على ثلاثة عناصر مهمة هي:

1 ـ سلوك القائد.

2 ـ سلوك المرؤوسين أو التابعين.

3 ـ بيئة الموقف الذي تمارس فيه القيادة.

ومن أجل التوصل إلى تعريف مفيد للقيادة، لا بل لنا من فهم ثلاثة مصطلحات أساسية ذات علاقة مباشرة بالقيادة هي: 1 ـ القوة Power والتي تعني القدرة الكامنة للتأثير في الآخرين، و 2 ـ التأثير Influence الذي يظهر عندما يمارس شخص ما قوته بوعي أو بغير وعي للتأثير في سلوك شخص آخر واتجاهاته، و 3 ـ السلطة Authority التي تعني القوة الناتجة أو الممنوحة من جانب المنظمة[4].

وفي ضوء ما تقدم يمكن تعريف القيادة بأنها: عملية التأثير في الآخرين

(1) J. K. Hemphill, Situational factors in leadership, Columbus: Ohio State University, Bureau of Educational Research, 1949, p. 15.

(2) Ibid, p. 15.

(3) Fred E. Fedler, «Contingency theory of leadership», The Journal of Management and development, Oct., 1979.

(4) نعيم نصير، القيادة في الإدارة العربية وموقعها من النظريات المعاصرة والتراث العربـي الإسلامي. عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1987 ص 11.

بغية تحقيق أهداف محددة. ونستنتج من هذا التعريف أن القيادة هي عبارة عن علاقة بين شخصين أو أكثر يكون التأثير والقوة فيها موزعين بشكل غير متساوٍ أولاً، وإن القادة لا يوجدون منعزلين عن الآخرين ثانياً. «فإذا أراد الأفراد معرفة مدى ممارستهم للقيادة، عليهم أن ينظروا خلفهم هل يتبعهم أحد؟ لا يستطيع الأفراد في أغلب الأحيان أن يكرهوا الآخرين على السلوك بطريقة معينة. ولهذا تتطلب القيادة قبول الاتباع لهذا التأثير. فعند قبول الفرد كقائد يقوم الاتباع بالتنازل طوعاً عن بعض حرياتهم في صنع القرارات بغرض تحقيق الأهداف»[1].

ولو دققنا في التعريفات السابقة للقيادة، لوجدنا أن هناك بعض الشروط التي ينبغي توافرها لانبثاق القيادة. من أهمها ما يأتي:

(أ) وجود جماعة من الناس.

(ب) وجود شخص أو عدة أشخاص من بين أعضاء الجماعة لديهم القدرة على التأثير الإيجابي في سلوك الأعضاء الآخرين.

(جـ) أن يكون الهدف من وراء عملية التأثير هو توجيه نشاط الجماعة، وبث روح التعاون بين أفرادها، لتحقيق الهدف المشترك الذي تسعى إليه.

ينظر بعض الباحثين إلى القيادة على أنها (علم وفن). وفي ضوء هذا المفهوم، تعرف بأنها: فن معاملة الطبيعة الإنسانية، أو فن التأثير في السلوك الإنساني لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف معين، بأسلوب أو طريقة تضمن طاعتهم وولاءهم وتعاونهم واحترامهم. ولذلك يمكن القول إن القيادة ـ وفقاً لهذه النظرة ـ هي فن توجيه الناس والتأثير فيهم.

وينظر إلى القيادة من الزاوية النفسية على أنها فن تعديل السلوك وتوجيهه في الاتجاه المرغوب. في حين ينظر علماء الاجتماع إلى القيادة بأنها: ظاهرة اجتماعية تستوجبها ظروف المجتمع ومتطلباته. فالوجود

(1) نفس المصدر السابق، ص 11 ـ 12.

المشترك لشخصين أو أكثر يولّد الحاجة إلى ضبط العلاقات وتنظيمها في أثناء التفاعل المستمر بينهم، فيتولى أحدهم القيادة بشكل دائم أو مؤقت. وعلى هذا الأساس تعد القيادة نوعاً من أنواع التفاعل الاجتماعي الذي يتم بين القائد والمرؤوسين؛ وهي نوع من السلوك الذي يمارسه القائد لمساعدة الجماعة التي يتولى قيادتها، وتحريكها باتجاه تحقيق الأهداف، وتحسين عملية التفاعل الاجتماعي التي تحدث بين أعضاء الجماعة، والحفاظ على تماسك الجماعة، وتيسير الموارد الضرورية لها بما يضمن إنجازها الأهداف المطلوبة[1].

ثانياً ـ القيادة التربوية:

تتولى القيادة التربوية مسؤولية تحقيق العملية التربوية لأهدافها، وذلك من خلال قيام جميع العاملين في المؤسسات التربوية بالأعمال والواجبات المنوطة بهم. والقيادة التربوية ليست مقتصرة على من يشغل المركز القيادي ـ بحكم وظيفته الرسمية ـ بل إنها تنبثق من الجماعة. فالقيادة إذن ملازمة للجماعة. إذ لا يمكن لأية جماعة أن تحقق أهدافها دون أن يكون هناك قائد يوجه نشاطاتها ومهامها، كما لا يمكن لأي قائد أن يؤدي دوره القيادي دون وجود الجماعة وتظافر جهودها.

لقد عرّفت القيادة التربوية تعريفات عديدة. فقد عرّفها (زهران) بأنها: «دور اجتماعي تربوي يقوم به المربـي أثناء تفاعل مع جماعة من الطلاب. ويتسم هذا الدور بأن المربـي يكون له القوة والقدرة على التأثير في الطلاب، وتوجيه سلوكهم في سبيل تحقيق الأهداف التربوية»[2] وعرّفها (الدويك وآخرون) بأنها: «علاقة بين شخص يوجه ويرشد وأشخاص يقبلون هذا

---

(1) حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي. ط 5، القاهرة: عالم الكتب ص 323.

(2) نفس المصدر السابق، ص 323.

التوجيه»[1]. وعرّفها (دمعة) بأنها: «كل نشاط اجتماعي هادف يدرك فيه القائد أنه عضو في جماعة يرعى مصالحها، ويهتم بأمورها، ويقدر أفرادها، ويسعى إلى تحقيق مصالحها، عن طريق التفكير والتعاون المشترك في رسم الخطط وتوزيع المسؤوليات حسب الكفايات والاستعدادات البشرية والإمكانات المادية المتاحة[2].

ويمكن تعريف القيادة التربوية بأنها: النشاط أو السلوك الذي يمارسه التربوي للتأثير في جميع العاملين بغية توجيه سلوكهم، وتنظيم جهودهم، وتحسين مستوى أدائهم من أجل الارتقاء بالعملية التربوية من حيث الكم والكيف والعمل على تحقيق أهدافها.

وتجدر الإشارة إلى أن العملية القيادية ـ في أي مجال تمارس ـ تدور حول ثلاثة محاور أساسية هي:

1 ـ شخصية القائد.

2 ـ طبيعة العمل المطلوب إنجازه.

3 ـ نوعية المرؤوسين وكفاءتهم.

ومن خلال التمحيص في هذه المحاور، نلاحظ مدى الترابط الوثيق بينها. وإن الاتجاه المعاصر في اختيار القائد الإداري والقائد التربوي يرتكز على هذه المحاور الثلاثة[3].

ويؤكد الاتجاه المعاصر للقيادة الإدارية على أهمية السلوك القيادي

---

(1) تيسير الدويك وآخرون، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط 1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، ص 26.

(2) مجيد دمعة، «بعض الاتجاهات المعاصرة في القيادة التربوية» الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1984.

(3) عبد الوهاب عبد ربه، «الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية. مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1984.

الذي يصدر عن القائد لما له من تأثير كبير في العملية القيادية ويعرّف هذا المفهوم بأنه «تلك التأثيرات المتبادلة بين الأفراد التي تساعد الجماعة على بلوغ أهدافها»[1] ويتكون هذا السلوك من المكونات الآتية:

1 ـ المبادأة: التي تعني امتلاك القائد لزمام الموقف أو الأمور.

2 ـ العضوية ويقصد بها اختلاط القائد بأعضاء الجماعة العاملين معه.

3 ـ التمثيل: أي تمثيل القائد لجماعته ودفاعه عنها.

4 ـ التكامل: ويعني العمل على تخفيف حدة الصراع والتوتر بين أعضاء الجماعة.

5 ـ التنظيم ويقصد به تحديد القائد للعمل الذي يقوم به وعمل الآخرين معه.

6 ـ العلاقات التي تحكم طبيعة العمل.

7 ـ السيطرة أو الرقابة وتعني تحديد سلوك الأفراد أو الجماعة في اتخاذ القرارات أو التعبير عن الرأي.

8 ـ الاتصال: ويقصد به تبادل الأفكار والمعلومات والبيانات بين القائد وأعضاء الجماعة.

9 ـ التقدير: ويعني تأييد القائد أو مخالفته لأعضاء الجماعة.

10 ـ الانتاج: ويقصد به تحديد مستويات الجهد والإنتاج لأعضاء الجماعة.

ثالثاً ـ الإدارة التربوية والقيادة التربوية:

تعنى الإدارة ـ بمعناها العام ـ تنظيم النشاط الجماعي للأفراد العاملين لتحقيق أهداف محددة. وتعني القيادة ـ بمعناها العام عملية التأثير في نشاطات الأفراد وسلوكهم لتحقيق أهداف معينة إن مفهوم القيادة ـ في جوهره ـ أوسع من مفهوم الإدارة، وإن السلوك القيادي أوسع وأشمل من السلوك الإداري. وعليه فإن القيادة غير الإدارة، وإن القيادة ـ بمفهومها

(1) Richard A. Schmuck, and Patricia A. Schmuck, Group processes in the classroom, 3rd ed. Brown Co., 1979.

العام ـ غير القيادة الإدارية[1].

ليس هناك فرق أساسي بين الإدارة التربوية والقيادة التربوية من حيث الغايات والمضامين العامة، وإنما يكمن الخلاف في الأساليب والممارسات التي يتبعها المدير أو القائد في الوصول إلى تلك الغايات أو الأهداف[2].

يطلق مفهوم «القيادة» ـ عادة ـ في ميدان الأعمال على الأشخاص الذين يديرون حركة العمل، فهم الذين يتصلون اتصالاً مباشراً بالأيدي العاملة. أما مفهوم الإدارة، فإنه يدل على مجهودات الأشخاص في المستويات العليا من هرم التنظيم الإداري. وبشكل عام، يمكن القول إن الإدارة هي تحديد السياسات والأهداف العليا للمؤسسة، والقيادة هي الاشراف على العاملين الذين ينفذون تلك السياسات والأهداف. إلا أنه ينبغي التأكيد على أن القيادة والإدارة ليسا مفهومين منفصلين عن بعضها تماماً، فالشخص في أي مستوى إداري يقسم وقته بين الإدارة والإشراف على العاملين والأعمال المكلفين بإنجازها[3].

رابعاً ـ مقومات فن القيادة:

هناك العديد من المقومات الضرورية لممارسة فن القيادة من أهمها ما يأتي:

1 ـ أن يكون الشخص القائد كما هو... على حقيقته... لا يتغير.

2 ـ لا يكون الفرد قائداً إلا إذا اعترف الآخرون به قائداً.

3 ـ لتحقيق إنجاز لأية مهمة من المهمات، ينبغي توافر قدر كافٍ من الاحترام للعاملين أولاً ولبعضهم ثانياً.

4 ـ إن الاتصال لوحده لا يحل مشكلة؛ ولكن لا تُحل أية مشكلة دون وجود

---

(1) نواف كنعان، القيادة الإدارية. الرياض: دار العلوم، 1980 ص 76.

(2) مجيد دمعة، بعض الاتجاهات المعاصرة في القيادة التربوية... مصدر سابق.

(3) نواف كنعان، القيادة الإدارية.. مصدر سابق، ص 76.

الاتصال (الأسلوب، الألفاظ، العبارات، الوسائل المتنوعة. . . المهم هو نقل الفكرة واضحة إلى الآخرين).

5 ـ يميل الأفراد إلى الاتصال بأولئك الذين يساعدونهم على تحقيق أهدافهم، ويحاولون تجنب الاتصال بالذين لا يقدمون لهم المساعدة أو يعيقون انجازاتهم.

6 ـ لكي يكون التغير حقيقياً، ينبغي أن يكون في الناس المشاركين بإنجاز المهمة أو العمل.

7 ـ ينبغي إيجاد طرق لفصل الحقيقة عن الافتراض.

8 ـ إن الوقت أثمن بضاعة لدينا. . . ومن أجل الاستخدام الأفضل لوقتنا، ينبغي أن نسأل أنفسنا الأسئلة الآتية:

(أ) ما الشيء الذي أقوم بتأديته، دون أن تكون هناك حاجة لأدائه على الاطلاق سواء من قبلي أو من قبل أي شخص آخر؟

(ب) أي من نشاطاتي يمكن أن يؤديها شخص آخر، كما أقوم بتأديتها إن لم تكن أحسن. . . «تخويل أو تفويض الآخرين سلطات وصلاحيات»؟

(جـ) ما الشيء الذي أقوم به، إلا أنه يؤدي إلى مضيعة وقت الآخرين؟

9 ـ أن يتجنب القائد التلميح بالترهيب أو الفوضىٰ.

10 ـ إن التصويت الذي يعد عنصراً أساسياً للديمقراطية السياسية لا يكون كذلك للديمقراطية التربوية. إذ لا يمكن حل المشكلات التربوية بأغلبية الأصوات.

11 ـ لا تقاس فاعلية القائد على أساس القيادة التي يمارسها، وإنما في ضوء القوة التي يكوّنها في الآخرين، وليس قوته على الآخرين.

12 ـ أن يكون استخدام القائد للمعلومات والبيانات المتاحة منظماً.

13 ـ ينبغي على القائد أن يكون حذراً من الاختبارات غير الكاملة للأسباب

المحتملة للمشكلات، كما ينبغي عليه أن يحذر قبول التفسيرات غير النافذة وغير المنطقية التي تفتقر إلى الدليل.

14 ـ ينبغي على القائد تقييم نتائج العمل.

15 ـ إن كل عضو في الجماعة يفسر البيانات والمعلومات بشكل يختلف عن تفسير الآخرين لها؛ ويضع أولويات للمواقف التي تعكسها البيانات والمعلومات بشكل مختلف عن الآخرين.

16 ـ من المحتمل أن يتوقع كل فرد في الجماعة نتائج مختلفة لعمل معين.

17 ـ قد تتعارض الحاجات التنظيمية مع الحاجات الشخصية ولكن ينبغي تلبيتها بنوعيها (التنظيمية والشخصية) إذ أرادت المنظمة إنجاز مهماتها بفاعلية.

18 ـ ليست هناك طريقة صحيحة لعمل شيء خاطىء.

19 ـ إذا استخدم القائد كلمة «لا» ينبغي عليه أن يلحقها بسبب أو بأسباب. . . لماذا؟

20 ـ ينبغي على القائد أن يطور نظاماً مؤثراً لعملية اتخاذ القرار داخل المنظمة.

خامساً ـ نظريات القيادة:

قام العديد من الباحثين والمهتمين في ميدان القيادة بإجراء الأبحاث والدراسات بهدف تطوير عدد من النظريات التي يمكن في ضوئها تفسير ظاهرة القيادة. ونظراً لوجود نظريات كثيرة تناولت هذه الظاهرة فإننا سنتناول أهم المداخل الرئيسة لدراسة القيادة.

1 ـ نظرية الرجل العظيم: The «Great Man» Theory

ركزت الدراسات المبكرة للقيادة على الخلفيات الوراثية للرجال العظام، في محاولة لتفسير القيادة على أساس الخصائص الوراثية. وقد قدمت بعض هذه الدراسات عدة استنتاجات متقاربة مفادها: إن القيادة والقوة

والتأثير هي نتيجة أو محصلة القدرات الوراثية.

يفترض الباحثون الذين يعتقدون بنظرية «الرجل العظيم» أو «المرأة العظيمة» أن هناك خصائص موروثة تحدد ما إذا سيكون الشخص قائداً أم لا. إن هذه النظرية من أبسط المداخل في دراسة القيادة، ويحتمل أن تكون من النظريات التي يعتقد بها أكثر الناس في العالم مقارنة بأية نظرية أخرى للقيادة. فبالنسبة للأفراد الذين لا يشغلون مواقع قيادية، يجدون في هذه النظرية نوعاً من الاقتناع والاعتقاد بأنهم غير مؤهلين لأن يصبحوا قادة، وذلك لأنهم لم يولدوا مزودين بالقدرة على القيادة. وقد يجد الفرد الذين يشغل موقعاً قيادياً في «نظرية الرجل العظيم» إنها نظرية مناسبة، لأن أي إخفاق أو افتقار للفاعلية أو التأثير يمكن أن يعزى للقدرات غير الموروثة.

إن المنظمة التي تعتمد نظرية «الرجل العظيم» للقيادة تركز على اختيار المديرين من خلال عملية «الرجل العظيم»؛ أي أنها تهتم - بشكل أولي - إذا كان أقارب الإداريين الاكفاء قادة ناجحين. إن عملية الاختيار للمديرين قد تتأثر إلى درجة كبيرة بالافتراض القائل: «الابن على سر أبيه Like parent, like child» وعندما يكون هناك افتراض عن القدرة القيادية الموروثة، فعادة ما يكون الجهد الموجه لتطوير البرامج الإدارية أو استحداث المواقع الإدارية لتناسب الأفراد قليلاً لا يتناسب وأهمية البرامج والمواقع الإدارية.

يرفض معظم علماء الاجتماع مدخل «الرجل العظيم» للقيادة، لأنه مدخل بسيط وساذج جداً. كما أن نتائج الأبحاث التي تم التوصل إليها لا تعزز الفكرة التي تقول إن القدرات القيادية موروثة[1].

من الناحية التاريخية، تعود هذه النظرية إلى عصور الاغريق والرومان ومن أكثر الأفراد الذين اهتموا بها: «فرنسيس كالتون Galton» الذي يعد قائد المدرسة العقلية التي فسرت المجتمع الإنساني من الناحية النفسية.

---

(1) Dan L. Costley, and Ralph Todd, Human relations in organizations, 2nd ed. St. Paul: West, 1983, pp. 264 - 265.

إن الافتراض الذي قامت عليه نظرية «الرجل العظيم» هو: إن التغيرات الجوهرية العميقة التي طرأت على حياة المجتمعات الإنسانية، إنما تحققت عن طريق أشخاص ولدوا بمواهب وقدرات غير عادية. وهذه القدرات والمواهب التي تشبه في مفعولها قوة السحر، لا تتكرر في أناس كثيرين عبر التاريخ. وعلى الرغم من وجاهة هذه النظرية، إلا أنها تصطدم ببعض الحالات والمواقف التي تقلل من صدقها وأهميتها. ففي بعض المواقف التي حقق فيها هؤلاء القادة العظام نجاحاً كبيراً في دفع جماعاتهم إلى أمام، إلا أنهم ـ في مواقف أخرى ـ عجزوا عن تحقيق أي تقدم يذكر مع نفس الجماعات. كما وجد في حالات أخرى عجز هؤلاء (الافذاذ) عن قيادة جماعات غير الجماعات التي ينتمون إليها.

2 ـ نظريات السمات:

تعد طريقة السمات إحدى الطرق الأولى التي استخدمت في بحث موضوع القيادة. ويحتمل أن تكون هذه الطريقة نتيجة للانتباه المكرّس لدور «الرجال العظام» في التاريخ. إن الأساس الذي استندت إليه هذه الطريقة هو الافتراض بأن بعض الأشخاص «قادة طبيعيون» وأُفترض أن مثل هؤلاء الأشخاص مُنحوا سمات معينة مكنتهم من أن يكونوا قادة ناجحين في أي موقف يواجهونه.

لقد كان للتطور السريع في مجال الاختبارات النفسية خلال عقدي الثلاثينيات والأربعينات أثر كبير في تسهيل مهمة البحث في ميدان القيادة. فقد أجري خلال تلك الفترة ما يزيد على مائة بحث ودراسة، أظهرت نتائجها سمات كثيرة ومتنوعة للقائد، من ضمنها: الخصائص الجسمية مثل: الطول والمظهر ومستوى النشاط؛ والقدرة مثل: الذكاء العام، والطلاقة اللغوية، والأصالة؛ والخصائص الشخصية مثل: الهيمنة أو السيطرة، والمبادأة وتقدير الذات. وقد أفادت المراجعة الدقيقة لهذه الأبحاث والدراسات افتقارها إلى

النتائج المتساوقة. وفي ضوء ذلك، فإن فاعلية القائد لا يمكن التنبؤ بها بشكل دقيق وثابت من خلال سمات القائد[1].

حاول الباحثون الأوائل إيجاد مجموعة من الخصائص الشخصية أو السمات المحددة التي يمكن من خلالها تمييز القادة الناجحين من غير الناجحين. وبدأوا بإجراء بحث شامل لتحديد الخصائص المتعلقة بالسيرة الذاتية، والخصائص الشخصية والعاطفية والفسلجية والعقلية، وخصائص أخرى للقادة المتميزين.

تقوم نظريات السمات على الافتراض القائل: إن القادة يولدون قادة، ولا يمكن للشخص الذي لا يمتلك صفات القيادة أن يصبح قائداً. وتدعي هذه النظريات أن القائد يتمتع بسمات معينة تؤهله للقيادة، في حين يفتقر المرؤوس إلى هذه السمات ولذلك يتعذر عليه القيام بدور القائد.

في عام 1948، قام «رالف ستوجدل Ralph Stogdill» بمراجعة الأدبيات التي تناولت موضوع القيادة، حدد من خلالها نظاماً تصنيفياً للقيادة قائماً على ست فئات هي:

1 ـ الخصائص الجسمية: Physical Characteristics.

2 ـ الخلفية الاجتماعية: Social Background.

3 ـ الذكاء: Intelligence.

4 ـ الخصائص المتعلقة بإنجاز المهمة: Task-related Characteristics.

5 ـ الشخصية: Personality.

6 ـ الخصائص الاجتماعية Social Characteristics.

وسنقدم في أدناه عرضاً موجزاً لما تم التوصل إليه من نتائج خاصة بكل فئة من هذه الفئات.

---

(1) Kenneth N. Wexley, and Gary A. Yukl, Organizational behavior and personnel psychology, Homewood, III.: Richard Irwin Unc., 1977, p. 145.

1 ـ الخصائص الجسمية: Physical Characteristics

درست الخصائص الجسمية مثل العمر والمظهر والطول والوزن في بعض الأبحاث المبكرة للقيادة. وجاءت النتائج التي تم التوصل إليها متناقضة. فقد نظر الناس إلى المشرف على عمل في مصنع للفولاذ، أو عريف في البحرية، على أنه كبير طويل القامة، ضخم الجسم، يزن ما يقرب 100 كغم، يمتلك صوتاً جهورياً، ولديه طاقة تفوق كثيراً طاقة مرؤوسيه. وعلى الرغم من ارتباط هذه العوامل بالقيادة المؤثرة، إلا انه من المحتمل أن يكون للعوامل الموقفية الأخرى تأثير في اختيار القائد، وفي فاعلية القائد. فمثلاً، تضع المؤسسات العسكرية المختلفة، والعديد من الدوائر القانونية والتنفيذية قيوداً محددة على طول أعضائها ووزنهم. وعلى الرغم من أن هذه القيود أو الشروط قد تساعد في تأشير «من هو القائد» إلا أنه ليس هناك ضمان لتحقيق القيادة المؤثرة عند توفر هذه الشروط. وعلى هذا الأساس، فإن الافتراض الذي يقول: إن الخصائص الجسدية تؤدي إلى قيادة مؤثرة هو افتراض ضعيف جداً.

2 ـ الخلفية الاجتماعية Social Background:

ركزت الدراسات العديدة التي بحثت في موضوع الخلفية الاقتصادية/ الاجتماعية للقادة على عوامل معينة مثل: التعليم أو الثقافة، والاستقرار، والموقع الاجتماعي. وقد توصلت هذه الدراسات إلى الاستنتاجات الآتية:

(أ) إن الموقع الاقتصادي/ الاجتماعي العالي يفيد في الحصول على موقع قيادي.

(ب) إن العديد من الناس من الشريحة الاقتصادية/ الاجتماعية الواطئة بمقدورهم الارتفاع إلى مواقع ذوات مستوى عالٍ في الصناعة في الوقت الحاضر، مقارنة عما كان عليه الوضع قبل خمسين عاماً.

(جـ) يميل القادة ـ حالياً ـ إلى أن يكونوا أكثر ثقافة وأحسن تعليماً عما كانوا عليه سابقاً.

وكما هي الحال بالنسبة للخصائص الجسمية، فإن المواقع القيادية القائمة على أساس عوامل الخلفية الاجتماعية قد تكون ظواهر موقفية للمجتمع المتطور، فضلاً عن عدم وجود روابط متناسقة بين فاعلية القائد وعوامل الخلفية الاجتماعية.

3 ـ الذكاء: **Intelligence**

أشار العديد من الدراسات التي تناولت موضوع العلاقة بين الذكاء والموقع القيادي إلى أن القادة يتصفون بأحكامهم المتميزة، واتخاذهم القرارات، والمعرفة، وطلاقة الكلام. وعلى الرغم من وجود بعض الاتساق في هذا المجال، إلا أن العلاقة ما زالت ضعيفة، ويظهر أن هناك عوامل أخرى ينبغي أخذها بنظر الاعتبار.

4 ـ الخصائص المرتبطة بالمهمة: **Task-related Characteristics**

قدمت الأبحاث التي تناولت موضوع الخصائص المرتبطة بالمهمة نتائج إيجابية موحدة، تفيد أن القائد يتصف بالحاجة العالية إلى الإنجاز، والمسؤولية والمبادأة، والتوجه العالي نحو إنجاز المهمة. وبصورة عامة، توضح هذه النتائج أن القائد يمكن وصفه بذلك الشخص الذي يُظهر دافعية عالية وحافزاً عالياً وحاجة لإنجاز المهمة.

5 ـ الشخصية: **Personality**

أفادت الأبحاث التي درست عوامل الشخصية، بأن القادة المؤثرين يتميزون بصفات شخصية محددة مثل: النشاط، والثقة بالنفس، والتكامل الشخصي. وعلى الرغم من أن هذه النتائج لم تكن متساوقة كلياً عبر جميع المجموعات التي تمت دراستها، إلا أنها تفيد بأن سمات الشخصية ينبغي أخذها في الاعتبار في أية طريقة أو نظرية للقيادة.

6 ـ الخصائص الاجتماعية: **Social Characteristics**

أوضحت الدراسات التي بحثت في موضوع الخصائص الاجتماعية أن

القادة هم أولئك الأفراد الذين يشاركون بشكل نشيط في الفعاليات المختلفة، ويتفاعلون بشكل جيد مع مجموعة كبيرة من الناس، فضلاً عن تعاونهم مع الآخرين. ويبدو أن هذه المهارات التي تدعى «مهارات التفاعل مع الأشخاص» تكون موضع تقدير الجماعة التي ترغب في تحقيق التجانس والثقة والتماسك بين أعضائها.

على الرغم من أن نتائج الأبحاث في موضوع «السمات» تبدو مقيدة في تحديد بعض الخصائص البارزة والمهمة للقائد، إلا أن القليل من هذه الأبحاث والدراسات زوّدنا بفهم واضح أو تنبؤ دقيق عن فاعلية القيادة.

إن قائمة السمات المهمة للقيادة طويلة لا نهاية لها، تنمو وتتطور مع الزمن. ولم تظهر لحد الآن قائمة محددة بالسمات يمكن أن تميز القادة الناجحين عن غيرهم. وعلى الرغم من أن بعض العوامل تبدو مهمة كالشخصية، مثلاً، إلا أنها غيض من فيض من العوامل التي تسهم في تحديد القيادة المؤثرة.

إن السمات تحدد أو تشخص من هو القائد، إلا أنها لا تحدد الانماط السلوكية التي يمارسها القائد في محاولته للتأثير في أعمال المرؤوسين. وعليه فإن التركيز على السمات الشخصية فقط لا يُظهر ما يقوم به الفرد فعلاً في الموقف القيادي. فضلاً عما تقدم، فقد تجاهلت نظريات السمات المرؤوس وتأثيره في القيادة والعملية القيادية. إن التأثير هو العلاقة التي تتم بين شخصين أو أكثر. وعلى هذا الأساس، فالتركيز على طرف واحد لعلاقة التأثير لا يقدم لنا تصوراً متكاملاً وفهماً واضحاً عن عملية القيادة.

وأخيراً، تعتمد فاعلية القيادة ـ بشكل واسع ـ على البيئة أو الموقف المحيط بالقيادة. فقد يكون نمط قيادي معين مؤثراً مع مجموعة من عمال التجميع يعملون في أحد المصانع، وقد لا يكون هذا النمط مؤثراً بشكل كلي مع مجموعة من الممرضات اللاتي يعملن في مركز للرعاية. لذلك ينبغي

فحص واختبار التفاعلات التي تحدث بين العديد من العوامل الموقفية قبل القيام بأية تنبؤات عن تأثير القيادة أو فاعليتها[1].

النظريات السلوكية: Behavioral Theories

إن عدم القناعة بنظرية السمات في القيادة خلال الخمسينيات قاد العلماء السلوكيين إلى تركيز اهتمامهم على السلوك الواقعي للقائد. «ماذا يفعل القائد؟ وكيف يتصرف؟. إن الأساس الذي استند إليه مدخل «الأسلوب القيادي» هو الاعتقاد بأن القادة المؤثرين يستخدمون أسلوباً خاصاً لقيادة الأفراد والجماعات لتحقيق أهداف معينة تؤدي إلى إنتاجية ومعنوية عاليتين. ولذلك فقد ركزت النظريات السلوكية ـ على نقيض النظريات السماتية ـ على فاعلية القائد، وليس على ظهور شخص كقائد.

وعلى الرغم من وجود العديد من المصطلحات الخاصة بالأساليب القيادية المختلفة، إلا أن التأكيد انصب على عاملين أساسيين هما: التوجه نحو إنجاز المهمة (أو العمل) Task-Orient ation والتوجه نحو العاملين (أو العلاقات الإنسانية Employee-Orientation. يعني العامل الأول أن العامل يؤكد على إنجاز العمل من خلال: تحديد العمل وتنظيمه، واتخاذ القرارات، وتقويم الاداء. ويعني العامل الثاني الانفتاح والعلاقة الودية والحميمة التي يظهرها القائد للمرؤوسين والاهتمام بحاجاتهم.

لقد بذلت جهود بحثية متميزة حول موضوع «المدخل السلوكي للقيادة» في جامعتي «أوهايو Ohio» و «مشيكن Michigan» في الولايات المتحدة الأميركية. تمركز الهدف الرئيس لجامعة أوهايو حول بحث محددات السلوك القيادي، وتحديد تأثيرات الأسلوب القيادي على إنجاز العاملين ورضاهم الوظيفي. ونتيجة لهذه الدراسات تم تحديد بعدين مستقلين للقيادة

(1) Andrew D. Szilagyi, Jr. and Marc J. Wallace, Jr. Organizational behavior and perfermance, 2nd ed. Santa Monica, Cal.: Good year Publishing Cp., 1980, pp. 279 - 281.

هما: المبادأة بالعمل Initiating Structure الذي يعني قيام القائد بتنظيم المهمة والعمل المطلوب إنجازه وتحديدهما، وتقويم إنجاز العمل وتأسيس شبكات للاتصال. أما البعد الثاني فهو العلاقات الإنسانية أو (الاعتبارية Consideration) الذي عرّف بأنه السلوك الذي يشتمل على الثقة والاحترام المتبادل والصداقة والدعم والاهتمام بالعاملين.

أما الهدف الأساسي لدراسات جامعة مشيكن فقد تمثل في تحديد أساليب السلوك القيادي التي تؤدي إلى زيادة في إنجاز العاملين لمهامهم وتحقيق رضا وظيفي لهم. وأوضحت هذه الدراسات أن هناك اسلوبين متميزين للقيادة أحدهما يتمركز حول العمل، والذي يؤكد استخدام الاشراف المغلق والقوة أو السلطة القانونية والإكراه، ووضع جداول محددة للاجتماعات، وتقويم أداء العاملين، والأسلوب الآخر تمركز حول العامل (الموظف)، والذي يتوجه نحو الناس، ويؤكد الاهتمام بشؤون العامل وحاجاته وتقدمه ونموه الشخصي[1]. ونظراً لأهمية دراسات هاتين الجامعتين في مجال القيادة فسوف نتحدث عنها بشيء من التفصيل.

أولاً ـ دراسات جامعة أوهايو:

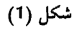
بعد الحرب العالمية الثانية كرس الباحثون في جامعة أوهايو جهودهم المتميزة في مجال القيادة، وركزوا هذه الجهود في البحث عن المحددات الرئيسية لسلوك القائد، ومدى التأثير الذي يتركه الأسلوب القيادي على أداء الجماعة ورضاها عن العمل.

لقد سبقت الإشارة إلى أن الباحثين توصلوا من دراساتهم هذه إلى تحديد بعدين مستقلين هما: المبادأة بالعمل أو التأكيد على إنجاز العمل، والعلاقات الإنسانية أو الاعتبارية. وقد قام الباحثون بقياس هذين البعدين

(1) Ibid pp. 283 - 286.

باستخدام الاستبيانات، حيث تم تطوير استبيانين منفصلين أحدهما لقياس الأسلوب القيادي كما يدركه القائد نفسه والذي يدعى «استبيان رأي القائد Leader Opinion Questionnaire» والآخر لقياس الأسلوب القيادي كما يدركه المرؤوسون ويسمى «استبيان وصف سلوك القائد Leader Behavior Description Questionnaire» والذي يرمز له (O C D Q).

إن الدرجات التي تم الحصول عليها من الاستجابات على هذين الاستبيانين استخدمت لوصف أو الإشارة إلى أسلوب المدير القيادي. إن الأسلوب القيادي الذي أظهرته هذه الدراسات موضح في الشكل (1).



شكل (1)

ويبين الشكل رقم (1) درجات خمسة نماذج من المديرين. فالمدير رقم (1) وصف بأنه يظهر أسلوباً قيادياً عالياً في كل من العمل والعلاقات الإنسانية، والمدير رقم (4) وصف بأن أسلوبه القيادي كان واطئاً في العمل والعلاقات الإنسانية. ووصف المدير رقم (5) بأنه يمتلك أسلوباً قيادياً وسطاً لكل من العمل والعلاقات الإنسانية. أما المدير رقم (3) فقد كان أسلوبه القيادي واطئاً في العمل وعالياً في العلاقات الإنسانية، ووصف المدير رقم (2) بأن أسلوبه القيادي كان عالياً في العمل وواطئاً في العلاقات الإنسانية[1].

إن الأبحاث التي أجريت على بعدي العمل والعلاقات الإنسانية اللذين حددتهما دراسات جامعة أوهايو، كان الهدف منها تحديد تأثيرات هذين البعدين على إنجاز جماعة العمل وروحهم المعنوية. لقد انطلقت معظم الأعمال البحثية في البداية من الاعتقاد بأن: الأسلوب القيادي الأكثر فاعلية هو ذلك الأسلوب العالي في كلا البعدين (العمل والعلاقات الإنسانية). وقد أظهرت نتائج هذه الأبحاث أن ليس هناك أسلوب معين هو الأفضل دائماً. فمثلاً، اتضح من إحدى الدراسات أن الأسلوب القيادي العالي في بعدي العمل والعلاقات الإنسانية قد ارتبط بالانجاز العالي للعمل والرضا العالي. وأظهرت دراسات أخرى أن هذا الأسلوب قد تمخضت عنه بعض التأثيرات ذات الاختلال الوظيفي. ووجدت إحدى الدراسات التي أجريت في منشأة صناعية أن العلاقات الإنسانية كبعد ارتبط إيجابياً بانخفاض نسبة الغياب، وسلبياً بمعدلات أداء العائد. وارتبط بعد العمل بالرضا الواطىء.

لقد كان شكل البنية التنظيمية عاملاً مؤثراً في فاعلية أسلوب قيادي معين. ولذلك فإن الانتقاد الرئيس لإطار العمل الخاص ببعدي العمل والعلاقات الإنسانية يتعلق بأن العوامل الموقفية وتأثيراتها في إنموذج القيادة

---

(1) Ibid p. 284.

المؤثرة لم تؤخذ بنظر الاعتبار. وتعلق الانتقاد الثاني بعدم ارتباط قياسات بعدي العمل والعلاقات الإنسانية للقائد ومرؤوسيه ارتباطاً عالياً. فقد نظر القائد إلى أسلوبه القيادي من زاوية معينة، بينما نظر المرؤوسون إليه من زاوية أخرى. وهذه الحالة تطرح مشكلة أخرى محيّرة للباحثين: وهي كيف يمكن قياس الأسلوب القيادي كما يدركه القائد أو كما يراه المرؤوسون[1].

وبدلاً من التركيز على الانتقاد، تجدر الإشارة إلى أن دراسات جامعة أوهايو قد أسهمت في إرساء قاعدة متينة للمعرفة عن القيادة، وكوّنت أساساً قام عليه المدخل المعاصر للقيادة.

دراسات جامعة مشيكن:

اجريت سلسلة من الدراسات عن القيادة في جامعة مشيكن، بصورة متزامنة مع الدراسات التي قام بها الباحثون في جامعة أوهايو حول الموضوع نفسه. وتركز هدف هذه الدراسات حول تحديد أساليب السلوك القيادي التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة في إنجاز الجماعة ورضاها الوظيفي. لقد تم تطوير استبياتين للقيادة هما:

1 ـ أسلوب القيادة المتمركز حول العمل Job- Centered Leadership Style الذي أكد على الإشراف المتشدد على العمل، والقوة القانونية، وقوة الإكراه، وجداول الاجتماعات، وتقويم الإنجاز. إن هذا الأسلوب القيادي يشبه «بعد العمل» في دراسات جامعة أوهايو.

2 ـ أسلوب القيادة المتمركز حول العامل Employee- Centered Leadership Style الذي يتوجه نحو الناس، ويؤكد تفويض السلطة، والاهتمام بالعاملين وشؤونهم، والعمل على إشباع حاجاتهم وتقدمهم ونموهم الشخصي. وهذا الأسلوب القيادي يشبه «بعد العلاقات الإنسانية» في دراسات جامعة أوهايو.

---

(1) Ibid, pp. 284 - 285.

لقد أجرى العلماء السلوكيون في جامعة مشيكن عدداً من الدراسات على مجموعة من المصانع لبحث العلاقة بين الأسلوب القيادي والفاعلية. ففي إحدى الدراسات التي أجريت على (500) موظف يعملون في أربعة أقسام كبيرة لشركة ضخمة. وقد تم إخضاع هذه الأقسام لبرنامجين تجريبيين لمدة سنة، حيث خصص كلا البرنامجين بصورة عشوائية لأحد الأقسام الذي عرف تاريخياً بأنه عالٍ في الإنتاج، وقسم آخر عرف تاريخياً بأنه واطىء الإنتاج. وفي بداية التجربة شارك المشرفون على العمل في برنامج تدريبي لمدة ستة أسابيع. وتم قياس الإنتاج وحسابه اسبوعياً، كما قيست اتجاهات العاملين قبل الدراسة وبعدها.

في اثنين من الأقسام الأربعة، تم القيام بمحاولة جعل المشرفين أكثر مشاركة (أي متوجهين نحو العاملين) وذلك خلال البرنامج التدريبي الإشرافي. وفي القسمين الآخرين ركّز برنامج التدريب الإشرافي على استخدام القواعد والإجراءات والإشراف المتشدد على المرؤوسين (أي السلوك المتوجه نحو العمل).

لقد أظهرت نتائج الدراسة أن الإنتاج قد زاد في كلا النظامين. فقد زاد إنتاج الجماعة المتمركزة حول العامل بمعدل 20%، بينما زاد إنتاج الجماعة المتمركزة حول العمل إلى 25%. وقد قُدْمت أسباب مختلفة للزيادة في كلتا المجموعتين. ففي الجماعة المتمركزة حول العمل، افترض أن الضغط المباشر والاشراف المتشدد من المشرفين على العمل هما من أسباب الزيادة في الإنتاج. أما بالنسبة للجماعة المتمركزة حول العامل، فإن الموظفين أنفسهم قللوا حجم قوة العمل، وطوروا إجراءات كفوءة تتعلق بإنسيابية العمل. ووجد أن هذه المجموعات كانت أكثر تماسكاً في تفاعلها مما قد يؤثر إيجابياً في العملية الإنتاجية.

وكانت النتائج الخاصة بالعلاقات السلوكية والاتجاهات مختلفة بعض الشيء. فبالنسبة للجماعة المتمركزة حول العامل، زاد الرضا وانخفض

التغيب والانتقال. أما بالنسبة للأقسام المتمركزة حول العمل، فقد انخفض الرضا وزاد التغيب والانتقال.

إن الاستنتاج الرئيس الذي يمكن التوصل إليه من هذه الدراسة هو: إن فاعلية الأسلوب القيادي ينبغي ألا تقوم بمقاييس الإنتاج فقط، وإنما ينبغي تضمين قياسات أخرى تتعلق بالعامل نفسه، مثل الرضا. وفي إطار هذا العمل، فإن مؤيدي هذا المدخل يستنتجون: أن سلوك القائد المتركز حول العامل هو الأكثر ملاءمة وتأثيراً.

لقد قدّم النقّاد تعليقات مماثلة لتعليقاتهم على دراسات جامعة أوهايو. وتركّزت هذه الانتقادات على جانبين؛ الأول هو: «هناك دليل يؤكد أن أسلوب القائد أو سلوكه يتغير من موقف لآخر». فمثلاً قد يُظهر القائد أسلوباً متمركزاً حول العامل تحت الظروف الاعتيادية، أو عندما يسير عمل الجماعة أو نشاطها بشكل منسجم. وعلى أية حال، فعندما تكون هناك ضغوط لإنهاء العمل في مواعيده المحددة، فإن القائد قد يبدّل سلوكه ليكون أكثر تمركزاً حول العمل. أما الانتقاد الثاني فيتمثل في «أن العوالم الموقفية الأخرى مثل تماسك الجماعة وطبيعة الخصائص الشخصية للمرؤوسين أو خصائص المهمة لم تؤخذ بنظر الاعتبار». إن قائد جماعة غير متماسكة قد يتصرف بشكل مختلف تماماً عن قائد جماعة متماسكة حتى لو أنهما يعملان لإنجاز مهمات متشابهة[1].

النظرايت الموقفية: Situational Theories

لقد أدركت المداخل السلوكية لتحليل القيادة أهمية العلاقات بين القائد والمرؤوسين والموقف. وعليه، فإن الأسلوب القيادي الأكثر تأثيراً يعتمد على طبيعة الموقف، وخصائص أفراد الجماعة، وقدرات القائد. وتشتمل المداخل السلوكية أيضاً على النظريات الاحتمالية والمداخل الموقفية الأخرى

(1) Ibid pp. 285 - 286.

للقيادة. وتفترض هذه النظريات والمداخل: عدم وجود أسلوب أفضل للقيادة المؤثرة، وتؤكد تأثير جميع الظروف التي يجب على القائد أن يؤدي مهمته من خلالها. وبما أن الأسلوب القيادي الأكثر فاعلية يتباين تبعاً للموقف، فإن على القائد أن يكيف سلوكه مع الموقف أو أن يكون قادراً على تعديل خصائص الموقف ليكون مناسباً مع أسلوبه القيادي[1].

إن المدخل المتعدد الأبعاد للقيادة أيدته دراسات «ستوجدل Stogdill» وجماعته في جامعة أوهايو، حيث أشارت إحدى دراساتهم التي أجريت على 470 ضابطاً في البحرية الأميركية يشغلون 45 موقعاً قيادياً مختلفاً إلى أن فاعلية قيادتهم قد تأثرت إلى حد كبير بالعوامل الموقفية مثل: طبيعة العمل، والبيئة التنظيمية، وخصائص المرؤوسين.

وقد أيدت دراسات أخرى هذا الوضع من أن فاعلية القيادة تعتمد على: 1 ـ شخصية القائد والحاجات والمهارات والقدرات والاتجاهات والقيم عنده، 2 ـ شخصية المرؤوس وحاجاته ومهاراته وقدراته واتجاهاته وقيمه، 3 ـ العوامل الموقفية التي تشتمل على: خصائص الجماعة، وخصائص المهمة، والسياسات التنظيمية، والأهداف، والبيئة الفيزياوية أو المادية، والأحداث الخارجية التي تؤثر في الموقف.

إن القائد الذي يكون مؤثراً في موقف معين، قد لا يكون كذلك في موقف آخر. وإن القائد الذي يستطيع قيادة جماعة معينة بفاعلية، قد يفشل في قيادة جماعة أخرى لها خصائص وأهداف مختلفة.

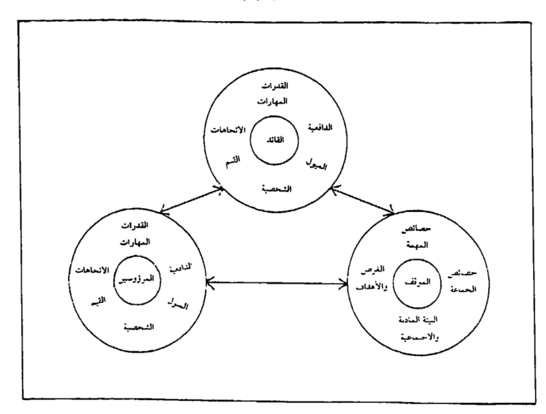
إن المدخل الأكثر واقعية هو الذي يأخذ بعين الاعتبار تأثير كل من القائد والمرؤوسين والموقف. والشكل رقم (2) يوضح كيف أن هذه العوامل الثلاثة متداخلة مع بعضها البعض[2].

---

(1) Dan L. Costley, and Ralph Todd, Human relations in organizations, 2nd ed. St. Paul.: West Publishing Co., 1983, p. 267.

(2) Ibid, pp. 267 - 268.

شكـل (2)



إن من إحدى الوظائف الأساسية والمهمة التي ينبغي على القائد القيام بها هي: تشخيص العوالم العديدة التي تؤثر في قيادته وتقويمها. ويشتمل هذا التشخيص على تحديد تأثير هذه العوامل وفهمها، مثل: الفروق الفردية، وتركيب الجماعة، والممارسات والسياسات التنظيمية، واختبار الموقف الذي يعد عملية حاسمة بالنسبة للقائد الذي يعتزم تطبيق أسلوب قيادي معين. فمثلاً. «تحتاج مجموعة من الممرضات اللاتي يعملن تحت ظروف العناية المركزة لإنقاذ حياة مريض، إلى أسلوب قيادي يختلف عن الأسلوب القيادي الذي يمارس مع مجموعة من الباحثين الكيميائيين الذي يحللون بشكل اعتيادي نسب نماذج الإنتاج.

ويتطلب تشخيص الموقف قيام القائد بفحص أربعة مجالات مهمة هي[1]:

(1) Andrew D. Szilagy Jr. and Marc J. Wallace Jr., Op. Cit. pp. 288 - 291.

1 ـ الخصائص الإدارية.

2 ـ خصائص المرؤوسين.

3 ـ تركيب الجماعة وطبيعة المهمة.

4 ـ العوامل التنظيمية.

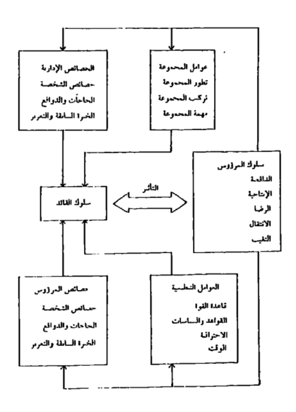
ويمكن تلخيص هذا المجال في الشكل رقم (3). وفيما يأتي شرح موجز لهذه المجالات.

1 ـ الخصائص الإدارية:

يعتمد سلوك القائد في أية بيئة تنظيمية على قوى الفرد أو خصائصه التي تتضمن ما يأتي:

(أ) خصائص الشخصية: ما مدى ثقة القائد بقدرته على القيادة؟ هل لديه الميل والذكاء والقابليات ليكون قائداً مؤثراً؟

شكـل (3)



(ب) الحاجات والدوافع: ما الحاجات الخاصة التي تحفّز المدير؟ نحن ـ عادة ما ـ نفكر بأن للقادة حاجات تتمثل في القوة والسيطرة؛ ولكن ماذا عن الحاجات الشخصية والدوافع؟ ففي نظام «ماسلو Maslow» إن المدير الذي لديه حاجة عالية للأمن قد يعتقد بضرورة فرض رقابة مشددة على العاملين أو المرؤوسين، ومن جهة أخرى، قد يتسامح المدير الذي لديه حاجات تحقيق الذات مع المرؤوسين، أو ربما يشجعهم على استخدام الممارسات الإبداعية.

(حـ) الخبرة السابقة والتعزيز: هناك بعض المديرين الذين ينبغي عليهم العمل بحذر وانتباه، ويوجهوا عمل الآخرين لكي يشعروا بالارتياح. وهناك مديرون آخرون ينجحون في إتاحة الفرصة للمرؤوسين لكي يكونوا مؤثرين في عملهم الملتزمين به. في العديد من الحالات قد تكون نزعات القيادة دالة (Function) للخلفية الثقافية (الشخصية والتنظيمية) للمدير. إن الخبرة السابقة والتعزيز قد يفرضان إسلوباً قيادياً معيناً على المدير. فالمدير الذي ينضج (تنظيمياً) تحت مشرف متوجه نحو العمل قد يعتقد بأن هذا الأسلوب القيادي هو السلوك الوحيد الذي ينبغي استخدامه مع المرؤوسين في جميع المواقف.

2 ـ خصائص المرؤوسين:

قبل أن يقرر القائد استخدامه لأسلوب سلوكي معين، عليه أن يأخذ بنظر الاعتبار الخصائص الفردية والأنماط السلوكية للمرؤوسين، لأن المرؤوسين كالمديرين لديهم عوامل داخلية قد تؤثر في سلوكهم. ويشتمل بعض هذه العوامل على:

(أ) خصائص الشخصية: قد يكون للشخصية تأثير على كيفية رد فعل المرؤوسين لمحاولات التأثير التي يقوم بها القائد. هل أن الموظف الذي لديه ثقة عالية بالنفس يقبل القائد المتوجه نحو المهمة أو العمل

بدرجة كبيرة؟ كيف يؤثر مستوى ذكاء المرؤوسين في علاقته بقائده؟.

(ب) الحاجات والدوافع: مثلما تحفّز الحاجات والدوافع القادة، فإن مستويات الحاجة لدى المرؤوسين قد تُملي عليهم كيفية رد الفعل لمحاولات تأثير القائد. فمثلاً بالنسبة للعاملين الذين تهيمن عليهم حاجات المستوى الواطىء قد يكونوا مستعدين لتقبل القائد المتوجه نحو المهمة. وإن الأسلوب القيادي المتوجه نحو العامل (أو العلاقات الإنسانية) قد يكون أكثر فاعلية مع المرؤوسين الذين تهيمن عليهم حاجات المستوى الأعلى.

(حـ) الخبرة السابقة والتعزيز: قد تؤثر الخبرة السابقة والتعزيز للمرؤوسين في عملية القيادة. فمثلاً إذا تكيف مجموعة من العاملين في شركة كبيرة لأسلوب مدير المبيعات الديمقراطي والمتوجه نحو العامل، فإن تغير هذا المدير بعد عدة سنوات، وحل مكانه مدير تسلطي (دكتاتوري)، أو متعصب برأيه، ومتوجه نحو المهمة، فقد تظهر مشكلات التكيف.

3 ـ عوامل المجموعة:

إن المجموعات صورة بارزة في المنظمات والمجتمع. وإن السمات الخاصة بالمجموعة قد يكون لها تأثير مهم في قدرة المدير على قيادة أعضاء المجموعة. وتشتمل بعض عوامل المجموعة على:

(أ) مرحلة تطور المجموعة: عندما تكون المجموعة في مرحلة تطورها فإنها تتمكن من التأثير في فاعلية أسلوب قيادي معين. إن سلوك المدير خلال مرحلة التوجيه قد لا يكون ملائماً خلال مرحلة حل مشكلة داخلية يعد حلها ضرورة ملحة.

(ب) تركيب المجموعة: كيف يستطيع القائد قيادة مجموعة متماسكة بفاعلية؟ ما الأسلوب القيادي، أو السلوك الإداري الذي يمكن

استخدامه لزيادة معايير إنجاز المجموعة؟ هذه جوانب مهمة يواجهها المديرون كافة.

(حـ) مهمة المجموعة: إن لطبيعة المهمة أو العمل تأثير مهم على نجاح أية نشاطات مؤثرة للقائد. فمثلاً: تتطلب المجموعات التي تعمل في مهمات غامضة نمطاً قيادياً يختلف تماماً عن المجموعات المنهمكة في مهمات روتينية. إن المجموعات التي تؤدي مهمات حل المشكلة قد تستجيب سلبياً لسلوك المدير الناجح في مهمات ذات طابع إنتاجي.

4 ـ العوامل التنظيمية:

من أكثر العوامل حسماً، والتي ما زالت أقل فهماً في الموقف القيادي هي تلك العوامل المتعلقة بنمط المنظمة. ومن بين الاعتبارات الأكثر أهمية ما يأتي:

(أ) قاعدة القوة: ما أساس قاعدة القوة لدى القائد؟ هل تتكون من القوة القانونية، أو قوة المكافأة، أو قوة الإكراه، أو قوة الخبرة، أو القوة المرجعية؟ إن غياب بعض قواعد القوة وبخاصة القانونية والمكافأة والإكراه قد يحد من قدرة القائد على التأثير في المرؤوسين.

(ب) القواعد والإجراءات: تتباين المنظمات من حيث الأسلوب أو الطريقة التي تستخدم بها القواعد والسياسات والمعايير والإجراءات لتوجيه عمل المرؤوسين. لقد طورت منظمات عديدة نظماً مكثفة للسياسة الإدارية مثل: الكتيبات، وإجراءات العمل المقننة التي قد تفرض نمطاً من السلوك القيادي المطلوب.

(حـ) الاحتراف (Professionalism): قد يعتمد المهنيون المدربون تدريباً عالياً كالممرضات والمعلمين والعلماء على خلفيتهم التعليمية أو خبرتهم في توجيه أعمالهم أكثر من اعتمادهم على القائد، الأمر الذي يحد من قابلية القائد على التأثير فيهم.

(د) الوقت: إذا تطلب الأمر اتخاذ قرار فوري، أو أن هناك مستوى عال من التوتر والضغوط النفسية، فإن إشراك أعضاء آخرين من المجموعة قد يكون صعباً إن لم يكن مستحيلاً. ففي الموقف المتأزم لا تكون القيادة الديمقراطية ناجحة أو عملية.

هناك عاملان آخران ينبغي ملاحظتهما من فحص الشكل (3) هما:

أولاً: نحن عرفنا سلوك القائد في ضوء مفاهيم واسعة تشمل الأسلوب وفعاليات التعزيز أو السلوك. وهذا يتطلب منا أن ندرك أن سلوك القائد يتضمن جميع أوجه نشاطه، من كونه متوجهاً نحو الهدف أو المهمة إلى الأسلوب الذي يكافىء أو يعاقب به سلوك المرؤوس.

ثانياً: إن سهم التأثير يمثل عملية ذات اتجاهين، وعلى المدى البعيد تحدثنا عن القيادة بوصفها عملية يؤثر فيها الرئيس في المرؤوس. وهذه أيضاً فكرة مبسطة. لأننا نعرف ـ من خلال نشاطات الحياة الواقعية ـ أن سلوك المرؤوس يمكن أن يؤثر في سلوك القائد.

وعلى الرغم من أن هذه القائمة للعوامل الموقفية المهمة غير شاملة إلا أنها تساعدنا في إدراك أن القيادة والسلوك الإداري عملية معقدة جداً.

سادساً ـ بعض النظريات والنماذج القيادية:

هناك العديد من النظريات والنماذج التي وضعها العلماء والباحثون في مجال القيادة الإدارية بهدف تفسير ظاهرة القيادة وعملياتها المعقدة وتكوين صورة واضحة لهذه الظاهرة التي شغلت بال المهتمين منذ سنين عديدة. وفيما يأتي عرض لهذه النظريات والنماذج:

أولاً ـ نظرية دورة الحياة Life Cycle Theory:

ركزت هذه النظرية التي طوّرها «بول هيرسي Paul Hersey» «وكنيث بلانجارد Kenneth Blanchard» على فكرة أساسية مفادها: إن أفضل نمط

قيادي يتباين لتباين مستوى نضج المرؤوسين ومتطلبات الحالة أو الموقف.

اشتملت هذه النظرية على بعدين أساسيين للسلوك القيادي هما: «سلوك المهمة Task-Behavior» و «سلوك العلاقة Relationship-Behavior» إن هذا الأنموذج يشبه الأنموذج الذي قدمه كل من «بليك وموتن Blade & Mouton» في الشبكة الإدارية، وهو أحد النماذج التي قدمتها دراسات جامعة أوهايو.

لقد أوضح كل من (هيرسي وبلانجارد) أن القائد المؤثر هو الذي يتمكن من تشخيص أو تحديد متطلبات الموقف ومستوى نضج المرؤوسين باستخدام أسلوب قيادي مناسب. هذا وقد ركزت هذه النظرية على العلاقة بين العوامل الثلاثة الآتية:

1 ـ كمية السلوك المهتم بالفرد الذي يقدمه القائد والمتضمن اهتمامه بالأفراد ودعمه العاطفي لهم.

2 ـ كمية السلوك المهتم بالمهمة الذي يعكسه القائد والمتضمن تقديمه التوجيه والتأكيد على تنفيذ الأعمال.

3 ـ مستوى نضج المرؤوسين المتعلق بالمهمة والموجه نحو تحقيق هدف معين أو مهمة محددة يريد القائد تحقيقها.

إن المفهوم الأساسي لنظرية دورة الحياة هو مستوى النضج المرتبط بأداء المهمة. ولا يقصد بالنضج هنا العمر أو الاستقرار الانفعالي وإنما يقصد منه:

(أ) الرغبة في الإنجاز (مستوى دافعية الإنجاز)، وتأكيد الحاجة إلى وضع أهداف عالية ممكنة التحقيق، (ب) الرغبة والقدرة على تحمل المسؤولية، و (حـ) الثقافة والخبرة والمهارة ذات العلاقة بمهمة معينة.

وعليه ينبغي على القائد أن يأخذ بنظر الاعتبار مستوى نضج المرؤوسين بالنسبة للعمل أو المهمة المطلوب إنجازها. فقد يكون المرؤوسون ناضجين

في مهام معينة إذا توفرت لديهم الخبرة والمهارات المطلوبة والرغبة في إنجاز المهمة، والقدرة على تحمل المسؤولية.

لقد أكد (هيرسي وبلانجارد) على إمكانية قياس الأسلوب القيادي وفاعليته، وقاما بتطوير أداة لهذا الغرض هي: (فاعلية القائد ووصف القدرة على التكيف Leader Effectiveness and Adaptability Description) والتي يرمز لها (LEAD) وهذا المعيار يعطينا معلومات عن الأسلوب القيادي وفاعليته، وفاعلية الفرد المكمل للإدارة.

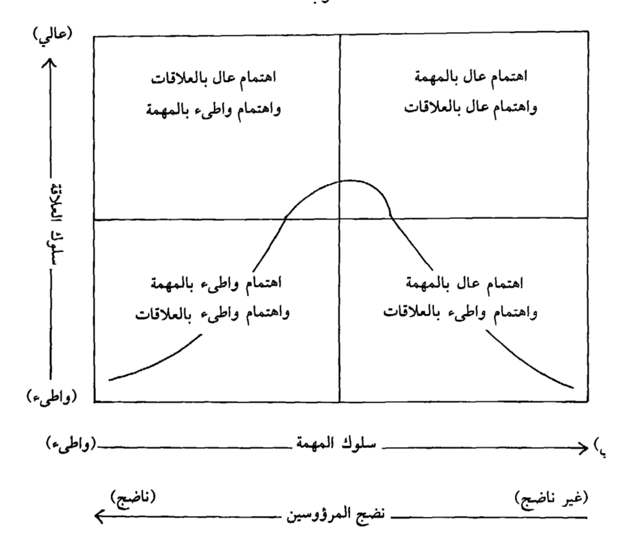
يعتقد (هيرسي وبلانجارد) بأن العلاقة بين المدير والمرؤوسين تتحرك خلال أربعة مستويات ـ تشبه دورة الحياة ـ إذ كلما تطور المرؤوسون و «نضجوا» فإن المديرين بحاجة إلى تنويع أسلوبهم القيادي وفقاً لكل مستوى ـ وكما هو موضح في الشكل رقم (4). ففي المستوى الأول ـ عندما يدخل المرؤوسون إلى المنظمة لأول مرة ـ يكون التوجه العالي نحو المهمة من قبل المدير أكثر الأساليب القيادية ملاءمة. إذ ينبغي توجيه المرؤوسين وتعليمهم كيفية أداء مهامهم، وأن يكونوا على علم ومعرفة بقواعد المنظمة وإجراءاتها. وفي هذه المرحلة، يسبب المدير غير المباشر قلقاً وغموضاً للعاملين الجدد. كما أن أسلوب العلاقة التشاركية مع العامل في هذه المرحلة لا يكون مناسباً أيضاً ـ وفقاً لهيرسي وبلانجارد ـ لأن المرؤوسين لا يمكن اعتبارهم كزملاء في العمل[1]. ولذلك يستخدم المدير نظاماً ذا اتجاه واحد في عملية الاتصال، ويقوم بتعريف الأهداف وتوضيحها، وتحديد الأدوار للمرؤوسين، وإخبارهم ماذا يعملون، وكيف ومتى ينبغي تأدية العمل. ويدعي الأسلوب القيادي الذي يستخدم في هذا المستوى بـ (الإخبار Telling) حيث يكون الاهتمام عالياً بالمهمة وواطئاً بالعلاقات.

---

(1) James A. Stoner, and Charles Wankel, Management 3rd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, 1986, p 460.

شكل (4)

أسلـوب القائـد



أما المستوى الثاني، حيث يبدأ المرؤوسون بتعلم مهامهم ويلمون بوظائفهم، فالحاجة ما زالت قائمة إلى الإدارة المتوجهة نحو المهمة، لأن المرؤوسين ما يزالون غير قادرين على قبول المسؤولية وغير راغبين في تحملها. وعلى كل حال، فإن ثقة المدير بالمرؤوسين ودعمه لهم يمكن أن يزيد كلما يصبح المدير ملماً بأحوال المرؤوسين وعارفاً بهم، ويرغب بتشجيع الجهود الإضافية من جانبهم. وهكذا يستطيع المدير البدء باستخدام السلوك المتوجه نحو العامل. ويطلق على النوع من الأسلوب القيادي الذي

يستخدم في هذا المستوى (الترويج Sellin) حيث يكون الاهتمام عالياً في كل من المهمة والعلاقات.

وفي المستوى الثالث: تزداد قابلية المرؤوسين ودافعيتهم على الأداء ورغبتهم في تحمل المسؤولية نظراً لزيادة خبرتهم ومهاراتهم. وعليه فالمدير لم يعد بحاجة إلى أن يكون مباشراً، كما ينبغي عليه أن يقلل من استخدام السلوك المتمركز حول المهمة، ويستمر بتقديم الدعم والإسناد العاطفي والاهتمام بالعاملين. ويدعى الأسلوب القيادي الذي يمارس عند هذا المستوى بأسلوب (المشاركة Participating) حيث يكون الاهتمام عالياً بالعلاقات وواطئاً في المهمة. ويعد هذا الأسلوب هو الأسلوب القيادي المناسب لتحقيق أهداف المنظمة والعاملين معاً.

أما المستوى الرابع، حيث يمتلك المرؤوسون فيه مستوى عال من النضج ويصبحون أكثر خبرة وثقة بأنفسهم ويتمكنون من ممارسة الرقابة الذاتية، فإن المدير يستطيع تقليل كمية الدعم والتشجيع، إذ لم يعد المرؤوسون بحاجة إلى العلاقة المباشرة بمديرهم. ويدعى الأسلوب القيادي عند هذا المستوى بأسلوب (التفويض Delegation) حيث يكون الاهتمام قليلاً بكل من العلاقات والمهمة. ويعد هذا الأسلوب من أفضل الأنماط القيادية[1].

لقد أثارت نظرية دورة الحياة أو النظرية الموقفية للقيادة اهتمام العاملين في المجال الإداري، لأنها أوصت بضرورة استخدام الأسلوب القيادي الديناميكي والمرن بدلاً من استخدام الأسلوب القيادي الجامد. إن دافعية المرؤوسين وقدرتهم وخبرتهم يجب أن تقيم باستمرار من أجل تحديد أي أسلوب يكون أكثر ملائمة. فإذا كان الأسلوب مناسباً ـ وفقاً لما يراه هيرسي وبلانجارد ـ فإنه لا يحفز المرؤوسين فقط، وإنما يساعدهم على

(1) Ibid, p. 461.

التحرك نحو النضج. لقد انتقدت هذه النظرية لعدم قدرتها على معالجة بعض المواقف الإدارية الواقعية بشكل منطقي.

نظرية المسلك والهدف في القيادة: Path-Goal Theory of Leadership

تفسر نظرية المسلك والهدف كيف أن سلوك القائد يؤثر في دافعية المرؤوسين وأدائهم في مواقف عمل مختلفة. استمدت هذه النظرية من «نظرية التوقع» في الدافعية. ووفقاً لنظرية التوقع فإن دافعية الفرد تعتمد على توقعه من أن الجهد الذي يبذل لبلوغ مستوى أعلى للأداء سيكون ناجحاً، وتوقعه من أن الأداء الأعلى يكون أساساً للحصول على نتائج إيجابية وتجنب النتائج السلبية. إن نظرية المسلك والهدف تصف كيف أن سلوك القائد يؤثر في هذه التوقعات التي تؤثر ـ بدورها ـ في أداء المرؤوسين.

تتحدد الافتراضات الأساسية لهذه النظرية في أن سلوك القائد سيزيد دافعية المرؤوسين، وأن المدى الذي يحقق فيه القائد الرضا لحاجات المرؤوسين يتوقف على الأداء الفعال، فضلاً عن تقديم القائد التوجيه والتدريب والدعم المطلوب للمرؤوسين.

لقد تم تعديل التأثير الناتج من سلوك القائد وفقاً لنمطين أساسيين من المتغيرات الموقفية هما: خصائص المرؤوس مثل (القدرة والشخصية) والعوامل البيئية، مثل (خصائص المهمة، وقوة الموقع).

لقد طوّرت نسخ معدلة لنظرية المسلك والهدف من قبل كل من «إيفانز Evans» في عام 1970، و«هاوس House» في عام 1971، و«هاوس ودسلر House & Dessler» في عام 1974. وعلى الرغم من الاختلافات بين هذه النسخ، إلا أن هناك مواصفات معينة للقيادة تبدو متسقة عبر النسخ الثلاث المعدلة. وقد عُبّر عن هذه المواصفات على أساس أربع فئات خاصة بسلوك القائد هي: توضيح الدور، وتثبيت احتمالات المكافأة، وتسهيلات العمل، والقيادة المساندة. وفيما يأتي شرح موجز لهذه الفئات الأربع:

1 ـ توضيح الدور:

يفتقر العديد من العاملين في المنظمات إلى الفهم الواضح لمتطلبات الأدوار التي يقومون بها، وأنهم غير متأكدين من أي نمط من أنماط السلوك يتوقعه منهم رؤوساؤهم. فإذا كان هناك غموض في الدور الأساسي الذي يقوم به المرؤوسون، فإنهم سوف يعانون من حالات القلق والإحباط. ولما كانوا لا يعرفون ما ينبغي القيام به، فإن توقعهم سيكون واطئاً من أن الجهد الذي يبذلونه سيقود إلى نتائج إيجابية.

إن غموض الدور يكون أكثر احتمالاً في موقف تكون فيه المهمة غير محددة، وتتطلب من المرؤوسين سلوكاً ابتكارياً. لذلك ينبغي على المرؤوسين فهم الأهداف التي يعملون على تحقيقها. ومن أجل توضيح أدوار المرؤوسين في هذا الموقف، ينبغي على القائد إخبار المرؤوسين عن الأهداف العامة والأولويات والقيود التي يجب أن يعملوا في نطاقها. كما ينبغي عليه الالتقاء ـ بشكل دوري ـ مع كل مرؤوس لوضع الأهداف الخاصة للفترة الزمنية المقبلة. وأخيراً، ينبغي تفسير الأساس الذي يتم في ضوئه تقويم أداء المرؤوسين وتقدمهم باتجاه بلوغ الهدف.

ويكون غموض الدور أقل احتمالاً في موقف تكون فيه المهمة محددة، روتينية، وتكون القواعد والمعايير والإجراءات التفصيلية محددة من قبل المنظمة. ومع ذلك ينبغي على القائد أن يضمن فهم المرؤوسين للقواعد وإجراءات العمل التي تعد أساسية للأداء الفعال للأعمال التي يقومون بها. كما ينبغي على القائد إخبار المرؤوسين عن المعايير المستخدمة في تقويم أدائهم، وينبغي وضع أهداف أداء الفرد عندما يكون ذلك مناسباً.

وفي الموقف الذي تكون فيه المهمة روتينية محددة، إلا أن المنظمة لم تقدم القواعد والإجراءات والمعايير المطلوبة، فإن توضيح أدوار المرؤوسين قد يتطلب من القائد سلوكاً مركباً. وهنا يستطيع القائد تحسين أداء

المرؤوسين وذلك من خلال تنظيم نشاطات الجماعة، وتقييم المهمات، وتطوير إجراءات عمل فعّالة. وعند اتخاذ مثل هذه القرارات المتعلقة بالمهمة المطلوبة إنجازها، يكون من المناسب بالنسبة للقائد السماح للمرؤوسين بالمشاركة في كّل موقف من المواقف أعلاه.

إن درجة وضوح الدور والتوجيه اللذين يقدمهما القائد تعتمد على عنصرين أساسيين هما: خصائص المرؤوسين، وخصائص المهمة. فإذا كان المرؤوسون أكفاء ومستقلين، فإن التوجيه الذي يحتاجونه يكون قليلاً مما لو كانوا إتكاليين وعديمي الخبرة.

وفي الموقف الذي يكون فيه غموض الدور قليلاً، ويعرف المرؤوسون كيف يؤدون أعمالهم، فإنهم قد يمتعضون من القائد الذي يحاول تنظيم النشاطات وتوجيه سلوكهم بشكل مستمر. إن مثل هذا السلوك الذي يمارسه القائد، سيدركه المرؤوسون على أنه عبء ثقيل بوصفه نوعاً من السيطرة، لا ضرورة له، وليسوا بحاجة إليه.

2 ـ تثبيت احتمالات المكافأة المفضلة:

تؤثر احتمالات المكافأة في دافعية المرؤوسين وسلوكهم داخل المنظمة. إن الاحتمال بتحسين أداء المرؤوسين من خلال تبديل احتمالات المكافأة يكون أكثر عند يكون المستوى الحالي لدافعية المرؤوسين واطئاً تماماً، ولدى القائد سلطة وقوة أساسيتين. وفي مثل هذا الموقف، ينبغي أن تكون الأجور والنتائج الإيجابية الأخرى متوقفة على أقصى مدى ممكن من الأداء. وبكلمة أخرى، ينبغي على القائد أن يضمن بأن الأداء الأعلى للمرؤوسين قد أُدرك، وأن مكافأة هذا الأداء ستتم بصورة متسقة. فضلاً عن ذلك، يجب على القائد الذي يتمتع بقوة مركز عالية ألا يتردد في إصدار العقوبات مثل: الحرمان المؤقت من العمل أو الوظيفة، أو الفصل النهائي من العمل أو الوظيفة. ويتوقف مثل هذا الأجراء على سلوك المرؤوسين غير

المرغوب فيه إلى درجة كبيرة مثل: السرقة، والعنف، وخرق قواعد الأمان، والتأخر الدائم، والتغيب عن العمل. إن مثل هذا الأجراء يؤدي إلى تحسن دافعية المرؤوسين إلى المدى الذي يدركون فيه احتمالات النتائج بشكل دقيق.

ومن أجل تجنب مشكلة المرؤوسين الذين لديهم توقعات غير دقيقة، وسوء فهم عن نتائج سلوكهم، ينبغي على القائد توضيح برامج الحوافز، والإجراءات الانضباطية، والأمور الأخرى المتعلقة بنظام المكافآت الرسمي.

وفضلاً عن العقوبات والمكافآت التي تقدمها المنظمة الرسمية، ينبغي على القائد أن يحاول اكتشاف أشياء أخرى ذات قيمة للمرؤوسين، يمكن استخدامها لزيادة دافعيتهم. فالمديح عادة ما يكون مؤثراً، وقد تستخدم الجوائز الخاصة والتأييد والمساندة والاستحسان لمكافأة الأداء الأعلى. ويستطيع القائد إغناء الأعمال التي يؤديها المرؤوسون، وتفويضهم سلطات أكثر، وبذلك يكونوا أكثر رضا ودافعية. وأخيراً، ينبغي التقليل من أية نتيجة سلبية مثل (التعب، ومخاطر الأمان، والتسريح من العمل بسبب العمل غير الكفء)، كما ينبغي تبديد مخاوف المرؤوسين من هذه النتائج السلبية.

3 ـ تيسير العمل:

إذا تم توضيح المسلك (أو السلوك المطلوب) الذي يقود إلى الأداء الأعلى، وتحسنت احتمالات المكافأة، أدرك المرؤوس ـ عند ذاك ـ أن هذا المسلك يؤدي إلى إشباع حاجته الشخصية. ومن ثم ينبغي على القائد أن يحاول جعل المسلك أسهل للمرؤوسين ليتمكنوا من اتباعه.

هناك العديد من الطرق التي يستطيع القائد من خلالها تسهيل عمل الجماعة، وزيادة توقعات المرؤوسين بأن جهودهم لتحقيق الإنجاز الأعلى ستكون ناجحة. ففي معظم الأعمال، هناك العديد من العوامل الدخيلة أو العرضية التي تؤثر في أداء المرؤوسين، إلا أنها خارج سيطرتهم المباشرة.

تشتمل هذه العوامل على أشياء مثل: توفر التجهيزات الكافية والمعدات والمعلومات، وتوفر ظروف العمل المرضية مثل: الإنارة، والتكييف، وتقليل الضوضاء وامتلاك مهارات عمل كافية لتنفيذ متطلباته. إن القائد نادراً ما يمتلك سيطرة تامة على العوامل الدخيلة، إلا أنه يتمكن من إزالة بعض العقبات التي تحول دون الأداء الكفء للمرؤوس. فمثلاً ينبغي على القائد ضمان كفاية تجهيزات العمل، والتصليحات الضرورية للمعدات، لتجنب المشكلات النوعية والتأخير المكلّف. وعندما يكون هناك نقص كبير في مهارات المرؤوسين، ينبغي على القائد تزويد، مرؤوسيه بالتعليمات الإضافية الضرورية، أو مساعدتهم على التسجيل في دورة تدريبية. كما ينبغي على القائد أن يعين كل مرؤوس للمهمة أو المهمات المناسبة له من حيث صعوبتها ومدى ملاءمتها لمستوى مهارته وثقته بنفسه.

تتباين أهمية العوامل الدخيلة والسيطرة عليها من موقف قيادي لآخر. فكلما كانت المعوقات لكفاءة المرؤوس ودافعيته أكثر، كانت قدرة القائد على إزالة هذه المعوقات أكبر، والعلاقة أقوى بين سلوك القائد في تسهيل العمل وأداء المرؤوس.

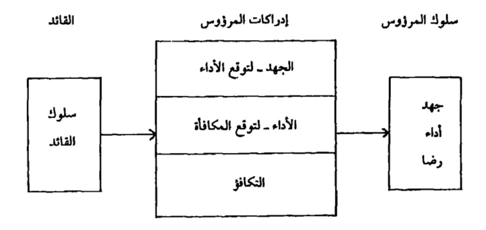
4 ـ القيادة المساندة:

ينبغي على القائد أن يحاول جعل المسلك المؤدي إلى الأداء الأعلى أسهل، وذلك من خلال تقديم الدعم أو الإسناد النفسي للمرؤوسين المكلفين بمهمات محبطة أو غير سارة. ويتحدد المدى الذي تكون فيه المهمة غير مرضية للمرؤوسين على الموقف. وتحتل القيادة المساندة أهمية أكثر في المواقف التي تكون فيها ضغوط عمل كثيرة، وصراع بين الأفراد، ومهمة منهكة عاطفياً أو مهمة متعبة ومملة. وبالطبع، قد تتباين ردود الأفعال إزاء أي موقف من مواقف العمل من موظف لآخر بشكل كبير. ويكون الإشراف المساند أكثر أهمية لبعض المرؤوسين دون سواهم. فمثلاً يكون للتشجيع والدعم النفسي تأثير إيجابي على دافعية المرؤوس الذي يفتقر إلى الثقة

بالنفس. ولا يكون كذلك بالنسبة للمرؤوس الذي لديه ثقة بنفسه وقلق قليل عن أداء المهمة المكلف بها[1].

ويمكن توضيح نظرية المسلك والهدف للقيادة في الشكل (5)[2].

شكل (5)



إن أنموذج المسلك والهدف للقيادة، كالأساليب الاحتمالية الأخرى، يحاول مساعدتنا على فهم القيادة والتنبؤ بفاعليتها في مواقف مختلفة. ويمثل الأنموذج الذي قدمه كل من «مارتن إيفانز Martin G. Evans» و «روبرت هاوس Robert J. House» مدخلاً جديداً وارتقائياً، يقوم على أساس «إنموذج التوقع» الذي يوضح أن دافعية الفرد تعتمد على توقعه للمكافأة والتكافؤ أو جاذبية المكافأة[3].

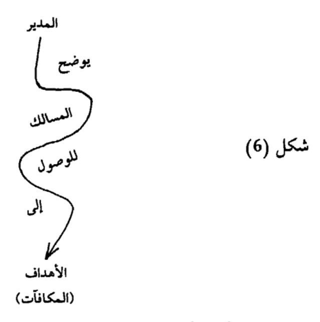
يركز مدخل المسلك والهدف على القائد بوصفه مصدر المكافآت وهو يحاول التنبؤ بـ «كيف تؤثر أنواع مختلفة من المكافآت، وأساليب قيادية مختلفة في دافعية المرؤوسين وأدائهم ورضاهم». تتوافر للمديرين عدة طرق

(1) Kenneth N. Wexley, and Gary A. Yukl, Organizational behavior and personnel psychology, Homewood, III.: Richard Irwin Inc., 1977.

(2) Andrew D. Szilagyi Jr & Marc J. Wallace, Jr. Op. Cit, p. 296.

(3) James A. F. Stoner and Charles Wankel, Op. Cit. p. 458.

للتأثير في المرؤوسين. وأكثر هذه الطرق تأثيراً وأهمية ـ وفقاً لما يراه «إيفانز Evans» هي قدرة المدير على تقديم المكافآت، وتوضيح ما ينبغي على المرؤوسين القيام به للحصول عليها. وبذلك يحدد المديرون الأهداف (المكافآت) ويوضحوا المسالك التي ينبغي أن يسلكها العاملون لبلوغ تلك الأهداف. وكما موضح في الشكل (6).



ويقترح «إيفانز» بأن الأسلوب القيادي للمدير يؤثر في تحديد أي من المكافآت تكون متوفرة للعاملين، كما يؤثر في تصورات المرؤوسين عما ينبغي عمله للحصول على المكافآت. فمثلاً يقدم المدير المتوجه نحو العاملين (أو المتوجه نحو العلاقات الإنسانية) مدى واسعاً من المكافآت للمرؤوسين، ليس في مجال الأجر والترقية فقط، وإنما في مجال الإسناد والدعم والتشجيع والأمن والاحترام. فضلاً عن ذلك، يكون هذا المدير حساساً للفروق الفردية بين العاملين، ويخصص المكافآت وفق الحاجات الفردية ورغبات المرؤوسين. وبالمقابل، يقدم المدير المتوجه نحو المهمة (Task-oriented) مجموعة أقل من المكافآت. وعلى أية حال، يكون هذا المدير عادة ـ وفقاً لما يراه «إيفانز» ـ أفضل في ربط أداء المرؤوسين بالمكافآت من المدير المتوجه نحو العاملين.

إن العاملين الذين يعملون مع مدير من هذا النوع يعرفون تماماً ماذا تعني الإنتاجية، وماذا يعني مستوى الأداء الذي يجب بلوغه للحصول على المنح أو الترقية أو الزيادة في الراتب. ويعتقد «إيڤانز» أن الأسلوب القيادي الذي يحفّز العاملين ـ بشكل أكثر من غيره ـ هو ذلك الأسلوب الذي يعتمد على أنماط المكافآت التي يرغبها العاملون أكثر من غيرها[1].

المتغيرات الاحتمالية لنظرية المسلك والهدف:

حاول «هاوس House» وجماعته توسيع نظريتهم بتشخيص المتغيرات الاحتمالية التي تساعد على تحديد الأسلوب القيادي الأكثر فاعلية. وقد حددوا هذه المتغيرات ضمن فئتين أساسيتين هما: الخصائص الشخصية للمرؤوسين، والضغوط البيئية ومطالب موقع العمل التي ينبغي على العاملين الكفاح من أجلها.

إن الأسلوب القيادي الذي يفضله المرؤوسون ـ وفقاً لما يراه «هاوس» ـ يُحدد جزئياً بالخصائص الشخصية للمرؤوسين. فقد ذكر «هاوس» دراسات أوضحت أن الأفراد الذين يعتقدون أن سلوكهم يؤثر في البيئة، يفضلون الأسلوب القيادي «التشاركي» (participatory). أما الأفراد الذين يعتقدون بأن الأحداث تقع بسبب الحظ أو القضاء والقدر، فإنهم يميلون إلى اعتبار الأسلوب التسلطي» أكثر ملاءمة. كما أن تقويم المرؤوسين لقدراتهم الخاصة يؤثر أيضاً في تفضيلهم للأسلوب القيادي. فالعاملون الذين يشعرون بأنهم ماهرون ومتمكنون من أداء المهمات المكلفين بها يمتعضون من المدير الذي يفرض عليهم سيطرة أو رقابة كاملة، ويبدون توجهاً ضد الإنتاج بشكل أكثر من توجههم نحو المكافأة. أما العاملون الذين يشعرون بأنهم أقل قدرة ومهارة، فإنهم يفضلون المدير ذا الأسلوب التوجيهي، الذي يبدو لهم بأنه الإنسان الذي ينجز مهامهم ـ بشكل اعتيادي ـ ويجعل من السهل عليهم

---

(1) Ibid, p. 459.

الحصول على المكافآت.

لقد حدد «هاوس» ثلاثة عوامل بيئية تساعد على تحديد الأسلوب القيادي الذي يفضله المرؤوسون هي[1]:

1 ـ طبيعة مهمات المرؤوسين: تؤثر طبيعة المهمات التي يقوم بها المرؤوسون في الأسلوب القيادي بعدة طرق. فالفرد الذي يؤدي مهمة محددة، مثل صيانة الأجهزة، أو يؤدي مهمة روتينية مثل تحميل شاحنة، قد لا يجد في الأسلوب التوجيهي أية حاجة تذكر، لأن ما ينبغي عمله واضح له مسبقاً. وبالمقابل، عندما تكون المهمة مُرضية جداً أو سارة، يكون للعلاقات التي يظهرها المدير أثر قليل في دافعية العاملين. أما إذا كانت المهمة غير مرضية أو غير سارة، فإن إظهار القائد للدعم والمساندة قد يعزز رضا العاملين ودافعيتهم.

2 ـ نظام السلطة الرسمية للمنظمة: يوضح هذا النظام للعاملين ـ عادة ـ أي الأعمال لا تحظى بالموافقة، وأي منها يقود إلى المكافآت.

3 ـ جماعة العمل: تؤثر جماعة العمل في طبيعة الأسلوب القيادي بطرق عديدة. فقد يكون الأسلوب المتفهم والمساند أكثر تأثيراً مع الجماعة غير المتماسكة. وكقاعدة عامة، إن أسلوب القائد يحفّز المرؤوسين إلى المدى الذي يعوض عن النواقص التي يرونها في المهمة ونظام السلطة وجماعة العمل.

تعد نظرية المسلك والهدف للقيادة من النظريات التي أحرزت نجاحاً وتقدماً كبيرين، لا سيما إنها حاولت أن تفسّر لماذا يكون أسلوب قيادي معين أكثر تأثيراً في موقف ما دون موقف آخر. ويبدو أن بعض الأبحاث قد عزّزت صدق تنبؤات هذه النظرية[2].

---

(1) Ibid, p. 459.

(2) Ibid, p. 459.

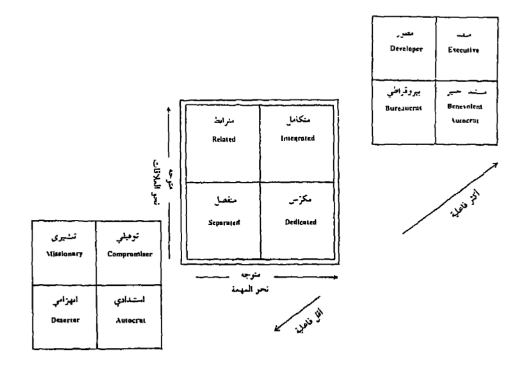
نظرية ردن ذات الأبعاد الثلاثة للقيادة

Reddin's 3- D Theory of Leadership

قدّم «ردن Reddin» في نظريته (الأبعاد الثلاثة للقيادة) عملاً متميزاً في توضيح أهمية الموقف في تحديد فاعلية القيادة. لقد افترض «ردن» بأن هناك أربعة أساليب أساسية للقيادة هي: «مترابط Related» و «متكامل Integrated» و «منفصل Separated» و «مكرس Dedicated»، يكون كل أسلوب منها مؤثراً أو غير مؤثر استناداً إلى الموقف الذي يستخدم فيه.

وينتج عن هذه الأساليب (المؤثرة وغير المؤثرة) ثمانية أساليب قيادية[1]. والشكل (7) يوضح ذلك.

شكل (7)



(1) W. J. Reddinm Managerial effectiveness, New York: Mc Graw- Hill, 1970, p. 13.

ووفقاً لما يراه «ردن» في نظريته، فإن الإسلوب المتكامل إذا استخدم في وضعية غير مناسبة، فإنه قد يؤدي إلى أسلوب توفيقي ولكن عندما يستخدم في وضعية مناسبة، فإنه يقود إلى أسلوب (منفّذ) فعال. وإن الأسلوب (مترابط) إذا عُبّر عنه بشكل غير مناسب فإنه قد يدرك على أنه أسلوب (تبشيري). ولكن إذا كان الموقف ملائماً لهذا الأسلوب فإن تطوراً يمكن تحقيقه في الأفراد، أو أنه يقود إلى أسلوب (مطوّر). وإذا تصرّف المرء بطريقة (منفصلة) توفرت لها الظروف المناسبة، فإنه يظهر استجابة (بيروقراطية) ملائمة، أو أسلوباً (بيروقراطياً). ولكن إذا كان استخدام الأسلوب المتوجه نحو المهمة، أو نحو العاملين أو كليهما (المهمة والعاملين) مطلوباً، إلا أنه غير وشيك، فقد يكون المرء (انهزامياً) وإن الشخص (المكرس) الذي يمتلك تأثيراً قوياً، وتوفرت له ظروف مناسبة، فإنه يدرك على أنه (مستبد خير). ولكن عندما يظهر هذا الأسلوب في موقف غير مناسب، فإن المرء أو القائد يُرى على أنه (استبدادي) مسيطر. إن جوهر هذه النظرية يتمثل في الفكرة التي طرحتها وهي: إن نفس الأسلوب القيادي يُعبر عنه في مواقف مختلفة قد يكون مؤثراً أو غير مؤثر[1].

نموذج القيادة الاحتمالية (نموذج فيدلر)

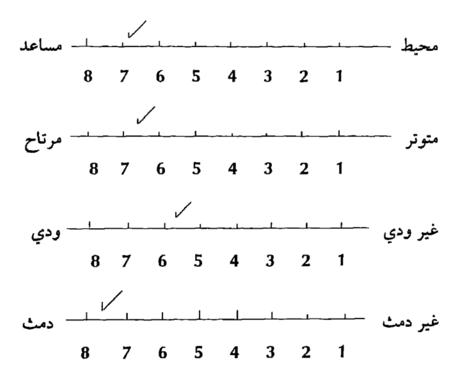
A Contingency Leadership Model (Fiedler's Model)

طوّر «فيدلر Fiedler» وجماعته أول إنموذج للقيادة الموقفية. إن القاعدة الرئيسة لهذه النظرية هي: إن فاعلية القائد لتحقيق أداء عالٍ للمجموعة، يتوقف على تركيب حاجة القائد، ومدى سيطرته وتأثيره في موقف معين. وقد تألف إطار العمل لأنموذج « فيدلر » من أربعة عوامل هي:

(1) Thomas J. Sergiovanni, and David L. Elliott, Educational and organizationl leadership in elementary Schools, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, 1975, pp. 105 - 106.

1 ـ تقييم أسلوب القيادة Leadership- style Assessment :

إن المتغير الرئيس في بحث فاعلية القيادة في الأنموذج الاحتمالي هو ما يدعى بدرجة «العامل الأقل تفضيلاً «The Least Preferred Coworker» (LPC). إن الاستبيان المكون من (20) فقرة يقيم مستوى تقدير القائد للعامل الأقل تفضيلاً. إذ يطلب من القائد وصف الشخص الذي عمل معه بشكل غير جيد عند إنجازه مهمة معينة. فمثلاً، على أساس الدرجات التي تم تأشيرها في المثال أدناه، يبدو أن القائد الذي أكمل هذا الاستبيان لديه تقويم عالي لعامله الأقل تفضيلاً.



لقد أشار «فيدلر» في النسخة الأصلية لأنموذجه الاحتمالي إلى «إننا ندرك الفرد العالي في درجة العامل الأقل تفضيلاً LPC (الذي يصف عامله الأقل تفضيلاً بأسلوب مفضّل نسبياً) بأنه الشخص الذي يستمد رضاه من العلاقات الناجحة بين الأفراد، بينما يستمد الشخص الواطىء في درجة

العامل الأقل تفضيلاً رضاه الأساس من إنجاز المهمة»[1].

ويخلص الأنموذج إلى أن الدرجة الواطئة للعامل الأقل تفضيلاً (تقويم غير مفضّل) تشير إلى مدى استعداد القائد لرفض أولئك العاملين الذين لا يستطيع العمل معهم. فكلما كانت درجة العامل الأقل تفضيلاً أقل، كانت نزعة القائد أكبر للتوجه نحو المهمة. وبالمقابل، تشير الدرجة العالية للعامل الأقل تفضيلاً إلى الرغبة في إدراك حتى الشخص السيىء بأن لديه بعض الخصال الإيجابية. وعليه، كلما كانت درجة العامل الأقل تفضيلاً أعلى كانت نزعة القائد أكبر للتوجه نحو العامل أو (التوجه نحو العلاقات الإنسانية)[2].

إن القائد العالي في درجة العامل الأقل تفضيلاً ـ وفقاً لمفاهيم الدافعية ـ يكون لديه هدف رئيس يتمثل في التفاعل الجيد والعلاقات الودية مع المرؤوسين. فإذا حقق القائد هذا الهدف، سيكون قادراً على تحقيق الأهداف الثانوية مثل: الموقع والتقدير. أما القائد الواطىء في درجة العامل الأقل تفضيلاً، فإن هدفه يتحدد في إنجاز مهمات معينة، وإن حاجات التقدير والموقع يشبعها من خلال إنجاز المهمة، وليس من خلال العلاقات مع المرؤوسين. ولا يعني هذا إن مثل هذا القائد غير ودي وغير دمث مع مرؤوسيه، ولكن عندما يكون إنجاز المهمة مهدداً تصبح العلاقات الشخصية ذات أهمية ثانوية[3].

2 ـ تركيب المهمة: Task Structure

يعد تركيب المهمة العامل الموقفي الأول الذي يعني مدى كون مهمة الجماعة روتينية أو معقدة. وتشتمل مكونات تركيب المهمة على:

(أ) وضوح الهدف.

---

(1) Fred E. Fiedler, A Theory of leadership Effectivene New York: Mc Graw- Hill, 1967, p. 45.

(2) Andrew D. Szilagyi, Jr. and Mark J. Wallace, Jr. Op. Cit. p. 292.

(3) Ibid, p. 292.

(ب) تعددية المسلك والهدف.

(جـ) التأكد من صحة القرار.

(ء) خصوصية القرار.

فإذا كانت مهمة الجماعة روتينية، فيحتمل أن تكون أهدافها محددة بوضوح (وضوح الهدف). وتتضمن أعمالاً أو مشكلات يمكن حلها بخطوات أقل، أو بعدد محدود من الإجراءات (تعدد المسلك والهدف)، ولها نتائج وإنجاز يمكن تقويمه بسهولة (التأكد من صحة القرار)، ولها حل صحيح واحد فقط (خصوصية القرار).

أما المهمات الأكثر تعقيداً، فقد تكون أهدافها غير واضحة، وقد تختلف طريقة إنجاز المهمة من موقف لآخر، ويصعب فحص المهمة قيد الإنجاز، وقد يكون هناك عدد من الحلول المقبولة.

3 ـ جو الجماعة: Group Atmosphere

يقصد بجو الجماعة درجة الاحترام والثقة والإيمان التي يبديها المرؤوسون بالقائد. ويدعى هذا العامل بـ «العلاقات بين القائد والأعضاء». ويتضح من الأنموذج، أن العلاقة كلما كانت ودية أكثر بين القائد والاتباع، كلما كان أسهل على القائد أن يحصل على تعاون الجماعة وعلى الجهد المطلوب منها.

لقد صنفت علاقات القائد بالأعضاء إلى نوعين: أما أن تكون جيدة أو ضعيفة أو رديئة. فعندما تكون العلاقة بين القائد والمرؤوسين ضعيفة، قد يلجأ القائد إلى الحصول على تأييد خاص لتحقيق أداء جيد[1].

4 ـ قوة الموقع: Position Power

يتعلق العامل الأخير بالقوة الملازمة للموقع أو المركز القيادي. ويعزى هذا العامل إلى مدى القدرة التي يمتلكها القائد للتأثير في سلوك الأفراد

(1) Ibid, p. 293.

الآخرين من خلال القوة القانونية، وقوة المكافأة أو قوة الإكراه. وتتمثل النقاط الرئيسة لهذا العامل في درجة امتلاك القائد لقوة الترقية والفصل أو توجيه المرؤوسين لإنجاز المهمة.

يفترض «فيدلر» أن المديرين يمتلكون قوة موقع عالية، في حين يمتلك رؤساء اللجان ـ على سبيل المثال ـ قوة موقع واطئة[1].

تفضيل الموقف القيادي:

إن العوامل الموقفية الثلاثة (جو الجماعة أو علاقة القائد بالمرؤوسين، وتركيب المهمة، وقوة الموقع) التي تسهم في قدرة القائد على التأثير في المرؤوسين، تحدد درجة تفضيل القائد للموقف. إن العلاقة بين التفضيل، والعوامل الموقفية، والأسلوب القيادي موضحة في الجدول (1).

جدول (1)

خلاصة لنموذج فيدلر الاحتمالي[2]

التفضيل الموقفي	الخلية	علاقات القائد بالأعضاء	تركيب المهمة	قوة موقع القائد	الأساليب القيادية المؤثرة المقترحة
مفضل	1	جيدة	محددة	قوية	التوجه نحو المهمة
	2	جيدة	محددة	ضعيفة	التوجه نحو المهمة
	3	جيدة	غير محددة	قوية	التوجه نحو المهمة
معتدل	4	جيدة	غير محددة	ضعيفة	التوجه نحو العامل
مفضل	5	ضعيفة باعتدال	محددة	قوية	التوجه نحو العامل
	6	ضعيفة باعتدال	محددة	ضعيفة	التوجه نحو العامل
غير مفضل	7	ضعيفة باعتدال	غير محددة	قوية	التوجه نحو العامل
	8	ضعيفة باعتدال	غير محددة	ضعيفة	التوجه نحو المهمة

(1) Ibid, p. 293.

(2) Fred E. Fiedler, Op. Cit, p. 37.

تمثل الخلايا الثمان في الجدول (1) مزيجاً من المتغيرات الموقفية، رُتبت حسب تفضيل القائد. ويفترض الأنموذج أن القائد يكون ذا تأثير وسيطرة أكثر عند استخدام الأسلوب المتوجه نحو المهمة في ظروف مفضلة، (الخلية رقم 1)، بمعنىٰ أن القائد مقبول والمهمة محددة، ولديه قوة موقع قوية. وعلى الطرف الآخر من النسق (الخلية رقم 8)، فقد افترض أن سيطرة القائدة وتأثيره واطئين، لأن القائد غير مقبول، ومهمة الجماعة معقدة نسبياً وغير محددة، ولدى القائد قوة موقع ضعيفة[1].

وبصورة عامة، يمكن القول إن أنموذج «فيدلر Fiedler» من أكثر النماذج الاحتمالية التي حظيت بالبحث والدراسة . وإن الافتراض الأساسي الذي وضعه «فيدلر» هو: «من الصعب تماماً بالنسبة للمديرين تبديل الأساليب الإدارية التي ساعدتهم على تحقيق نجاحات مهنية » . ولهذا السبب، اعتقد «فيدلر» بأن محاولة تغيير أسلوب المدير ليناسب الموقف لا تكون فعالة أو مجدية. ولما كانت الأساليب غير مرنة نسبياً، وليس هناك أسلوب معين يناسب المواقف كافة، فإن فاعلية أداء الجماعة يمكن تحقيقها من خلال تكييف المدير مع الموقف، أو تغيير الموقف ليناسب المدير. فمثلاً، يمكن اختيار مدير تسلطي للقيام بعمل يتطلب قائداً مباشراً، أو يمكن تغيير العمل بإعطاء المدير التسلطي سلطة رسمية أكثر على المرؤوسين[2].

إن الأساليب القيادية التي وضعها «فيدلر» تماثل الأساليب المتوجهة نحو العاملين، والأساليب المتوجهة نحو العمل. وإن ما يميز أنموذجه عن النماذج الأخرى، هو أداة القياس التي استخدمها. فقد قاس «فيدلر» الأسلوب القيادي باستخدام مقياس بسيط يبين «الدرجة التي يصف بها المرء

(1) Andrew D. Szilagyi, Jr. and Marc J. Wallace, Jr. Op. Cit., P. 293
(2) James A. F. Stoner and Charles Wankel, Op. Cit, p. 456.

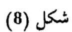
ـ بشكل مفضّل أو غير مفضّل ـ عامله الأقل تفضيلاً Least Preferred Coworker (LPC)»، العامل الذي يستطيع الشخص أن يعمل معه بشكل أقل تفضيلاً. يضع هذا القياس الفرد (القائد) على نسق الأسلوب القيادي. ووفقاً للنتائج التي توصل إليها «فيدلر»: فإن الشخص الذي يصف عامليه الأقل تفضيلاً بأسلوب مفضّل نسبياً، يميل لأن يكون متسامحاً، ومتوجهاً نحو العلاقات الإنسانية، ويعير اهتماماً بمشاعر رجاله. أما الشخص الذي يصف عامليه الأقل تفضيلاً بأسلوب غير مفضّل، فإنه يميل لأن يكون متوجهاً نحو المهمة (العمل)، والسيطرة، ويكون أقل اهتماماً بجوانب العلاقات الإنسانية للعاملين[1].

ووفقاً لما يراه «فيدلر» فإن المديرين من ذوي المعدل العالي في نظرتهم إلى العاملين الأقل تفضيلاً، يرغبون في أن تكون علاقاتهم الشخصية دافئة مع العاملين، ويعدون الصلات الوطيدة مع المرؤوسين مهمة جداً لتحقيق الفاعلية الشاملة لأسلوبهم القيادي. أما المديرون من ذوي المعدل الواطىء في نظرتهم للعاملين الأقل تفضيلاً، فإنهم يرغبون في إنجاز العمل، ويعتقدون أن الأسلوب الجاف ضروري، ولا يترددون في استخدامه من أجل المحافظة على معدل الإنتاج. ويوضح الشكل (8) كيف أن الأسلوب القيادي المؤثر يتباين تبعاً لتباين الموقف[2].

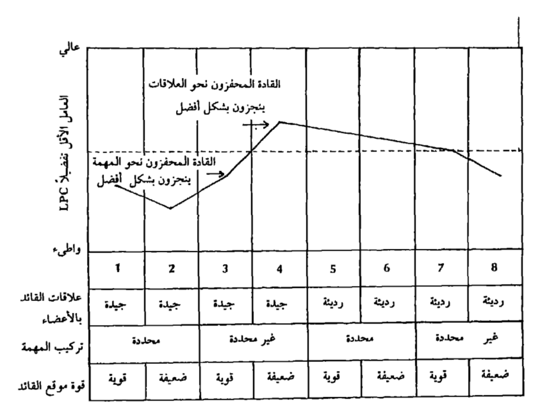
---

(1) Ibid, p. 456.

(2) Fred E. Fiedler, and Martin M. Chemers, Leadership and Effective management. Glenview, III: Scott Foresman, 1974, p. 80.



شكل (8)



عالي
القادة المحفزون نحو العلاقات
ينجزون بشكل أفضل
العامل الأقل تفضيلاً LPC
القادة المحفزون نحو المهمة
ينجزون بشكل أفضل
واطيء
1
2
3
4
5
6
7
8
علاقات القائد بالأعضاء
جيدة
جيدة
جيدة
جيدة
رديئة
رديئة
رديئة
رديئة
تركيب المهمة
محددة
غير محددة
محددة
غير محددة
قوة موقع القائد
قوية
ضعيفة
قوية
ضعيفة
قوية
ضعيفة
قوية
ضعيفة

يمثل المحور الأفقي نسق المتغيرات الموقفية، في حين يمثل المحور الرأسي معدل العاملين الأقل تفضيلاً للقائد. وباستخدام الفئات الثمان للمواقف القيادية، ونمطي القادة (العالي والواطىء في وصف العامل الأقل تفضيلاً)، راجع «فيدلر» أكثر من (800) جماعة ليرى أي نمط من القادة كان أكثر تأثيراً في كل موقف. (ومن بين الجماعات التي تمت دراستها: فرق كرة السلة ومدربي الورشات، والطيارين. إن القائد المحبوب لطاقم التفجير يكون في الفئة الأولى، بينما يكون رئيس لجنة مؤقتة في الفئة الثامنة). لقد وجد «فيدلر» إن القادة من ذوي المعدل الواطىء في وصف العاملين الأقل تفضيلاً - أولئك التسلطيين أو المتوجهين نحو المهمة - كانوا أكثر تأثيراً في المواقف المتطرفة، عندما تكون لدى القائد إما قوة وتأثير كبيرين، أو قوة وتأثير قليلين جداً. أما القادة من ذوي المعدل العالي في وصف العاملين الأقل تفضيلاً - أولئك المتوجهين نحو العامل - كانوا أكثر فاعلية في المواقف التي يمتلك فيها القائد قوة وتأثيراً معتدلين[1].

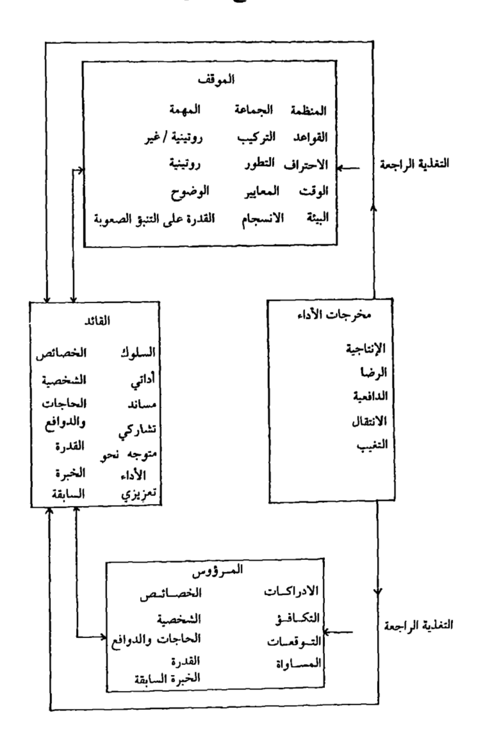
وعلى الرعم من أن صدق أنموذج فيدلر غير مؤكد، إلا أن هناك اتفاق عام، بأن «فيدلر» قدم إسهاماً مهماً في فهمنا عن كيفية مطابقة القادة والمواقف من أجل تحقيق الأداء الفعال.

نموذج متكامل للقيادة:

من خلال مراجعة المداخل النظرية الثلاثة المختلفة للقيادة (السماتي، والسلوكي، والموقفي) يبدو واضحاً أن ليس هناك مدخل مقبول كلياً لدراسة القيادة وممارستها في المنظمات. إذ يكون من الصعب على القائد، إن لم يكن مستحيلاً، معرفة وفهم جميع العوامل التي تحيط به، ومن ثم اختيار السلوك الأكثر تأثيراً. إن دراسة الأداء والسلوك التنظيمي لم تتقدم إلى درجة يمكن من خلالها القيام بتنبؤات دقيقة عن التأثيرات السلوكية التي يمكن أن تحدث في جميع المواقف.

(1) James A. F. Stoner and Charles Wankel, Op. Cit. pp. 457 - 458.

شكـل (9)
«إنموذج متكامل للقيادة



لقد أظهرت دراسة القيادة وشخصت عوامل معينة بارزة ومهمة لتحقيق مستويات مقبولة من الأداء. ويحاول الأنموذج المتكامل في الشكل (9) تحديد هذه العوامل.

وعلى الرغم من أن هذا الأنموذج لا يعد مدخلاً استقصائياً، إلا أنه يحدد بعض العوامل المهمة التي ينبغي أخذها بنظر الاعتبار وتقويمها من قبل العلماء السلوكيين والإداريين الممارسين. وهذه العوالم هي:

1 ـ القائد: حددت ثلاثة عوامل تتعلق بالقائد هي:

(أ) الخصائص الفردية: وتتضمن خصائص الشخصية والحاجات والدوافع والخبرة السابقة والتعزيز.

(ب) يُعد الأسلوب القيادي: ويتضمن التأكيد على السلوك الأداتي (Instrumental) والمساند والتشاركي والمتوجه نحو الأداء.

(جـ) القوة التعزيزية للقائد، وبخاصة القدرة على المكافأة والعقوبة.

2 ـ المرؤوس: إن تأثير المرؤوس في البيئة القيادية ينبع ـ بصورة عامة ـ من الجوانب الآتية:

(أ) الخصائص الفردية للمرؤوس يشتمل على جوانب مثل الشخصية، والقدرة، والحاجات والدوافع، والخبرة السابقة، والتعزيز.

(ب) إدراك التوقعات والتكافؤ والمساواة.

3 ـ الموقف: هناك ثلاثة جوانب موقفية ينبغي أخذها بنظر الاعتبار عند تقويم أثر العوامل الموقفية، وهي:

(أ) طبيعة المهمة؛ مع تأكيد خاص على عوامل معينة مثل: تركيب المهمة ووضوحها وصعوبتها والتنبؤ بها.

(ب) طبيعة الجماعة، وبخاصة مرحلة تطور الجماعة، وتركيب الجماعة، والمعايير ومهمة الجماعة، ودرجة العلاقات بين القائد والأعضاء.

(جـ) العوامل التنظيمية التي تشتمل على التأكيد على القواعد والاجراءات، وعلى فهم الاحتراف، والتقلب البيئي.

(ء) مصادر مؤثرة غير القائد التي قد تقلل من اعتماد المرؤوسين على القائد.

4 ـ المخرجات: تتضمن نتيجة العملية القيادية مخرجات التفاعل بين القائد ومرؤوسيه. وتشتمل معايير تقويم المخرجات على: الإنتاجية، ودرجة إنجاز المهمة، والرضا، والدافعية، والانتقال والتغيب.

5 ـ التغذية الراجعة Feedback: وتتعلق بالقضايا الديناميكية للقيادة. وينبغي الأخذ بنظر الاعتبار أن سلوك القائد يسبب مخرجات معينة، إلا أن تلك المخرجات قد تسبب أو تنشط مستوى سلوك القائد، ويكون لها تأثير على المتغيرات الأخرى.

يحاول الأنموذج المتكامل للقيادة تجميع بعض الأجزاء الأكثر أهمية من المعلومات والمعرفة ذات العلاقة بالقيادة. فهو لا يسيطر على جميع المتغيرات، إلا أن بعض المتغيرات الأكثر أهمية قد تم تحديدها وعرضها. إن القضية الأكثر أهمية للمديرين الممارسين تتمثل في تطوير المهارة والقدرة على تشخيص وتقويم العوامل العديدة التي تؤثر في عملية القيادة. إذ من خلال هذه القدرة على التشخيص والتقويم فقط، يستطيع المدير تنشيط سلوكه إلى أقصى مدى ممكن من الفاعلية[1].

(1) Andrew F. Szilagyi, Jr. and Marc J. Wallace, Jr Op. Cit. pp. 307 - 309.

المصادر

المصادر العربية:

1 - أحمد، أحمد إبراهيم. **نحو تطوير الإدارة المدرسية. دراسات نظرية وميدانية**. بنها: دار المطبوعات الجديدة 1985.

2 - بلاك، جيمس منزيس. **كيف تكون مديراً ناجحاً**. ترجمة عبد الحليم ثابت، القاهرة: دار القلم، 1965.

3 - تيد، أوردواي. **فن القيادة والتوجيه في إدارة الأعمال العامة**. ترجمة محمد عبد الفتاح إبراهيم، القاهرة: دار النهضة للنشر، 1965.

4 - جريفت، د. **نظرية الإدارة**. ترجمة محمد منير مري وآخرين. القاهرة: عالم الكتب، 1988.

5 - الجزراوي، طه ياسين رمضان. **الإدارة الصناعية ومستلزمات التقدم الصناعي**. بيروت: دار الطليعة، 1973.

6 - الحاج الياس، طه. **الإدارة التربوية والقيادة. مفاهيمها وظائفها، نظرياتها**. ط 1، عمان: مكتبة الأقصى 1984.

7 - الحسن، ربحي محمد. «العلاقات الإنسانية في العمل»، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد الأول، السنة الرابعة، نيسان، 1976.

8 - حسين، منصور ومحمد مصطفى زيدان، **سيكولوجية الإدارة المدرسية والإشراف الفني التربوي**. القاهرة: مكتبة غريب، 1976.

9 - درويش، عبد الكريم وليلى تكلا، **أصول الإدارة العامة**، القاهرة: مكتبة

الأنجلو المصرية 1974.
10 ـ دمعة، مجيد. «بعض الاتجاهات المعاصرة في القيادة التربوية»، **الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية**. مكتب التربية العربي لدول الخليج، 1984.
11 ـ دمعة، مجيد وعلي هداد رهيف، **الإدارة التربوية أسسها النظرية ومجالاتها العملية**، بغداد: مطبعة الجامعة، 1976.
12 ـ دمعة، مجيد إبراهيم وآخرون «دراسة لواقع الإدارة التعليمية في دولة قطر. وظائف وأدوار مديري ومديرات المدارس». المجلد الثامن. مركز البحوث التربوية جامعة قطر، الدوحة: مطابع مؤسسة الخليج للنشر والطباعة، 1984.
13 ـ دوري، حسين وعاصم الأعرجي. **مبادىء الإدارة العامة**. بغداد: مطبعة عصام، 1978.
14 ـ الدويك، تيسير وآخرون. **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**. عمان: دار الفكر.
15 ـ زهران، حامد عبد السلام. **علم النفس الاجتماعي** ط5. القاهرة: عالم الكتب.
16 ـ السلمي، علي. **تطور الفكر التنظيمي**. القاهرة: مكتبة غريب.
17 ـ السلمي، علي. **السلوك الإنساني في الإدارة**. القاهرة: مكتبة غريب.
18 ـ السلمي، علي. **العلوم السلوكية في التطبيق الإداري**. القاهرة: دار المعارف بمصر، 1971.
19 ـ سمعان، وهيب ومحمد منير مرسي. **الإدارة المدرسية الحديثة**. ط 2. القاهرة: عالم الكتب 1985.
20 ـ شعلان، محمد سليمان وآخرون. **الإدارة المدرسية والإشراف الفني**. مكتبة الأنجلو المصرية، 1971.
21 ـ صالح، أحمد زكي. **الخدمة النفسية وإدارة الأعمال**، القاهرة: دار

النهضة العربية، 1961.

22 ـ عبد ربه، عبد الوهاب «الاتجاهات العالمية المعاصرة في القيادة التربوية. مكتب التربية العربي لدول الخليج. 1984.

23 ـ عمر، عبد الرحمن، عبد الباقي. **العلاقات الإنسانية**. القاهرة: مكتبة عين شمس، 1979.

24 ـ الغانم، عبد العزيز. الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإدارة التربوية» **المؤتمر التربوي السادس عشر لجمعية المعلمين الكويتية**. جمعية المعلمين الكويتية، الكويت: مطبعة الفيصل، 1986.

25 ـ الغمري، إبراهيم. **الإدارة. دراسة نظرية وتطبيقية مع مجموعة من الحالات العملية والمبادرات التدريبية**. الإسكندرية: دار الجامعات المصرية، 1982.

26 ـ فهمي، مصطفى. **المدخل في إدارة وتنظيم التعليم**، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، 1974.

27 ـ فوكس، جيمس هارولد. **الإدارة المدرسية وعملياتها**، ترجمة وهيب سمعان، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، 1957.

28 ـ قطب، سيد محمد وآخرون، **الإدارة والتنظيم في مجال التربية الرياضية**. الموصل: مطابع جامعة الموصل. 1984.

29 ـ كنعان، نواف. **القيادة الإدارية**، الرياض: دار العلوم، 1980.

30 ـ ماهر، أحمد. **الإدارة. مدخل بناء المهارات**. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث، 1985.

31 ـ المصري، أحمد محمد. **الإدارة والمدير العصري**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، 1985.

32 ـ مصطفى، صلاح عبد الحميد. **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، الرياض: دار المريخ 1982.

33 ـ مطاوع، إبراهيم عصمت، وأمينة أحمد حسن. **الأصول الإدارية للتربية**،

ط 4، القاهرة: دار المعارف، 1984.
34 ـ مرسي، محمد منير. **الإدارة التعليمية. أصولها وتطبيقاتها**. القاهرة: عالم الكتب، 1984.
35 ـ النشواتي، صلاح. **التنظيم والإدارة في قطاع الأعمال**، القاهرة: دار المعارف بمصر، 1966.
36 ـ نصير، نعيم. **القيادة في الأدارة العربية وموقعها من النظريات المعاصرة والتراث العربي الإسلامي**. عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية، 1987.
37 ـ هاشم، زكي محمد. **السلوك البشري وأثره في التطبيق الإداري**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 1972.
38 ـ الهواري، سيد محمد. **الإدارة العامة. المبادىء والنظريات**. ط 1. بيروت: مطبعة الإنصاف، 1964.

المصــادر الأجنبيــة :

1 — Barnard, Chester B. **The function of the executive** Cambridge: Havard University Press, 1938.

2 — Burrup, Percye. **Modern high school administration**, New York: Harper & Brithers, 1962.

3 — Campbell, R. etal. **Introduction to educational administration,**, Boston: Allyn & Bacon, 1958.

4 — Clough, Donald J. **Concepts in management science**, Englewood Cliffs, New Jersey Prentice- Hall, 1968.

5 — Costley, Dan L. and Ralph Todd, **Human relations in organizations**, 2nd ed., New York: West Publishing Co., 1983.

6 — Faber, C. F. and G. F. Shearron, **Elementary School Administration. Theory and pratice**. New York: Holt Rinehart and Winston, 1970.

7 — Fidler, Fred E. «Contingency Theory of leadership», **The Journal of Management and Development**, Oct., 1979.

8 — Fiedler, Fred E. **A theory of leader ship effectiveness**, New York: Mc Graw-Hill, 1967.

9 — Fiedler, Fred E., and Martin M. Chemers, **Leadership and effective management,** Glenview, I 11: Scott Foresman, 1974.

10 — Griffiths, Saniel E. **Administrative theory**, New York: Appleton- Century- Crofts, 1959.

11 — Griffiths, Daniel E. «The nature and meaning of therory», In Van Meter, Eddy J. (ed.) **Theory development and educational administation**, New York: MSS. Information Center, 1973.

12 — Guba, Egon F. «Knowledge of Internal administration- What do we Know», In Campbell, R. F. and J. M. Lipham, (eds.) **Administrative theory as a guide to action**, Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago, 1960.

13 — Hemphill, J. K. **Situational factors in leadership**. Columbus: Ohio State University, Bureau of Educational Research, 1949.

14 — Hersey, Paul and Kenneth H. Blanchard, **Management of organizational behavior**, 4th ed. Englwood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, 1982.

15 — Knezevich, Stephen J. **Administration of pub education**, New York: Harper & Row Publischers, 1969.

16 — Mahdi, Abbas A. **Elementary school principals, leadership behavior as perceived by themselves and their teachers in Baghdad City, Iraq**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California, Los Angeles California, 1984.

17 — **Managerial effectiveness**, New York: Mc Graw- Hill, 1970.

18 — Robbins, Stephen P. **organizational behevior: Concepts and controversies**, Englewood, Cliffs, New Jersey, Prentice- Hall, 1979.

19 — Scafidle, John Robert. An analysis of the relation ship between teachers perceived leadership style of the principal and implementation of continuous progra **Dissertation Abstracts International**, Vol. 43, No. 9, 1983.

20 — Schmuck, Richard A. and Patricia A. Schmuck, **Group process in classroom**, 3rd ed., Brown Co., 1979.

21 — Sergiovanni, Thomas J. and David L Elliott **Educational and organizational leadership in elementary schools**, Englewood Cliffsm New Jersey: Prentice- Hall, 1975.

22 — Silver, Paula. **Educational administration. Theoretico perspectives on pratice and research** Ney York: Harper & Row Publischers In., 1983.

23 — Simon, Herbert A. **Administrative behavior: A study of decision- making process in administrative organization** New York: The Macmillan Co. 1951.

24 — Simon, Hervert A. **Administrative behavior**. 3rd ed. New York: The Free Press, 1976.

25 — Stogdill, Ralph M. «Leadership, membership, and organization»., **Psychologic Bulletin**, Jan., 1950.

26 — Stoner, James A. Charles Wankel, **Management**, 3rd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice- Hall, 1986.

27 — Szilagyi, Jr. Andrew D. and Marc J. Wallad Jr. **Organizational behavior and performance**, 2nd ed. Santa Monica, Ca.: Goodyear Publishing Co., 1980.

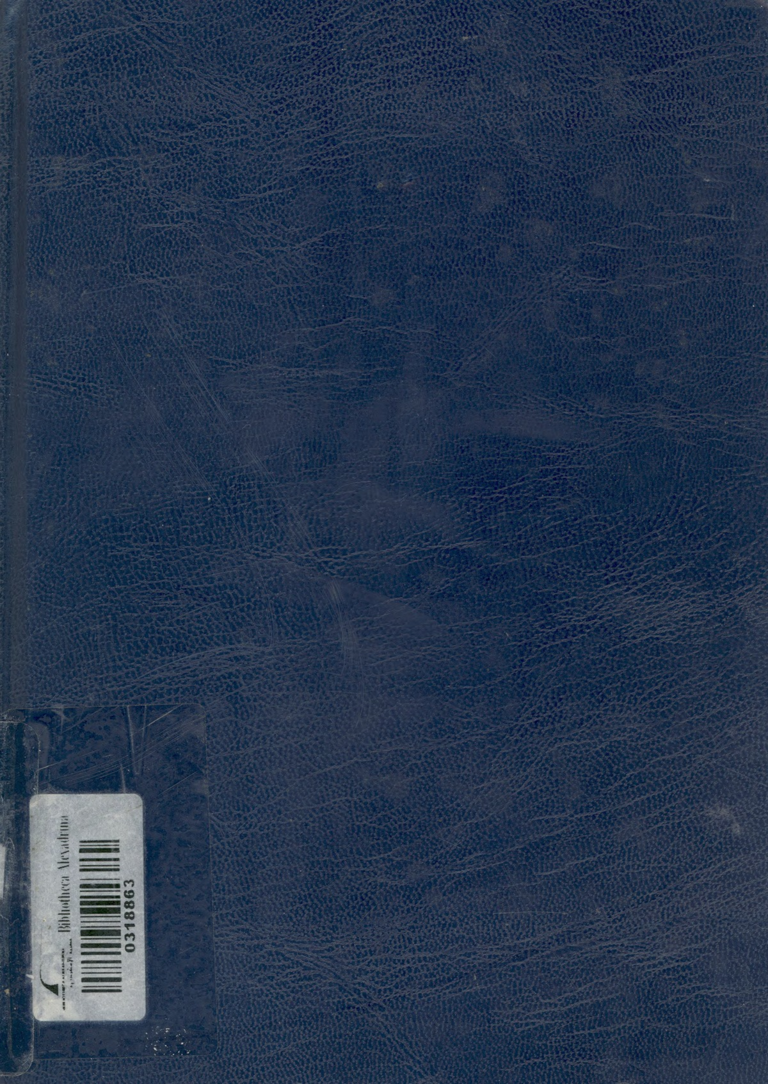
28 — Taylor, Fredreick W. **The principles of scientific management**, New York: Harpe 1911.

29 — Tyagi, A. R. **Public administration. Principles and practice**, 5th ed. Delhi Chandi: Atma Ram & Sons, 1975.

30 — Wexley, Kenneth N. and Gary A. Yukl, **Organizational Behavior and personnel psychology**, Hpmewwod, I 11.: Richard D. Irwin Inc., 1977.

رقم الايداع 2078 / 95

دار الكتب الوطنية - بنغازي


Bibliotheca Alexandrina
0318863